

Intégration scolaire des élèves à besoins éducatifs particuliers dans le canton de Vaud



Mémoire de fin d'études pour l'obtention du
diplôme HES d'éducateur social

Buser Patrik & El Ktif Ali
BAC 11 EE

Sous la direction de
Margot-Cattin Pierre

REMERCIEMENTS

Il nous importe de signaler que la réalisation de ce travail de recherche n'aurait pas été possible sans la disponibilité et la collaboration de plusieurs individus. Nous présentons nos grands remerciements à toutes les personnes ayant contribué, de près ou de loin, à la réalisation de notre travail. Nous tenons à remercier plus particulièrement :

- Monsieur Pierre Margot-Cattin, professeur HES-SO à Sierre et notre Directeur de mémoire, pour ses précieux conseils tout au long de l'élaboration de notre travail ;
- La Direction des établissements scolaires du Pays-d'Enhaut, à Château d'Oex, pour avoir facilité la rencontre avec les parents ;
- Les enseignantes et les enseignantes spécialisées ayant accepté de nous accorder un temps précieux aux divers entretiens ;
- Les familles pour avoir accepté de nous rencontrer et de nous faire part de leurs ressentis à l'égard des mesures mises en place pour leurs enfants ;
- Mesdames Martine Sculatti et Stéphanie Santos ainsi qu'une amie, qui a préféré rester anonyme, pour la relecture de notre travail.

Par ailleurs, Ali tient à remercier également son fils, Ismaël, pour tout le temps pris sur les activités en famille tout au long de ce travail de recherche et de sa formation HES en général.

Pour rendre la lecture plus aisée et plus agréable, nous avons choisi de rédiger le texte en utilisant le genre masculin. Cela n'exclut en rien le genre féminin.

Les élèves allophones ne sont pas concernés par ce travail de recherche ; par conséquent, les prestations qui leur sont destinées au sein de l'école vaudoise n'ont pas été traitées.

Les opinions émises dans ce travail n'engagent que ses auteurs.

Nous certifions avoir personnellement écrit le Travail de Bachelor et ne pas avoir eu recours à d'autres sources que celles référencées. Tous les emprunts à d'autres auteur·e·s, que ce soit par citation ou paraphrase, sont clairement indiqués. Le présent travail n'a pas été utilisé dans une forme identique ou similaire dans le cadre de travaux à rendre durant les études. Nous assurons avoir respecté les principes éthiques tels que présentés dans le Code éthique de la recherche.

RÉSUMÉ

Notre travail traite de la thématique de l'intégration scolaire. Afin d'éviter toute confusion liée à la polysémie du terme, nous nous sommes inspirés de la définition de Gérard Bless (2004), relevée par Isabelle Noël (2009), pour définir l'intégration scolaire en tant que concept qui consiste à accueillir un enfant en situation de handicap et/ou présentant une quelconque difficulté (mentale, physique ou psychique) dans une classe ordinaire au même titre qu'un enfant dit « normal ».

Nous nous sommes donc intéressés à l'intégration, au sein d'un milieu scolaire ordinaire, d'un élève porteur de déficiences. Mais qu'est-ce que l'intégration scolaire et quels sont ses modèles et ses formes ? Comment se pratique-t-elle sur le terrain ? Quels sont ses apports, ses facilitateurs et ses freins ? Que met l'Etat de Vaud en place pour faciliter l'intégration scolaire d'un élève à besoins éducatifs ? Comment cela est-il perçu par les enseignants, les enseignants spécialisés et les parents ? Quels sont les enjeux de la collaboration des enseignants, entre eux et avec les parents ? Quel est le rôle d'un éducateur social dans un dispositif d'intégration scolaire ? Peut-on parler d'une intégration de qualité ?

Telles sont quelques questions auxquelles nous avons tenté de répondre au travers de notre travail. Les différentes recherches que nous avons effectuées pour développer la partie théorique nous ont permis de prendre connaissance de certains concepts tels que le handicap, l'intégration scolaire, la pédagogie spécialisée, les pistes de prise en charge d'un enfant à besoins particuliers, les classes spéciales, etc.

L'étude de terrain porte, d'une part, sur le discours d'enseignantes, titulaires et spécialisées, confrontées à l'accueil d'un enfant à besoins éducatifs particuliers et, d'autre part, sur le discours de familles d'enfants ayant bénéficié d'une scolarisation intégrative. Afin de comprendre l'intégration en milieu scolaire régulier, nous avons mené les entretiens suivants :

- Un entretien **exploratoire** avec M. Michel Delitroz, chef du Service de l'enseignement spécialisé en Valais ;
- Sept entretiens **semi-directifs** auprès de huit enseignantes (dont cinq spécialisées) travaillant dans différents établissements scolaires, primaires et secondaires, vaudois ;
- Un entretien de type **focus-group** avec quatre familles (cinq parents étaient présents).

L'analyse des entretiens susmentionnés a permis de mettre en lumière des visions et d'apporter des éléments de réponses mais, aussi, de prendre conscience qu'une intégration de qualité n'est pas près d'être réalisée et que le jour où l'école sera ouverte pour TOUS n'est pas près de se lever.

Mots-clés :

Handicap – PPH – Intégration scolaire – Besoins éducatifs – Pédagogie spécialisée – mesures de l'intégration dans le canton de Vaud – Classe spéciale – Accompagnement

TABLE DES MATIERES

1	INTRODUCTION.....	8
1.1	PROBLEMATISATION ET MOTIVATIONS	8
1.1.1	MOTIVATIONS D'ALI.....	8
1.1.2	MOTIVATIONS DE PATRIK	8
1.1.3	MOTIVATIONS COMMUNES.....	9
1.2	QUESTION DE RECHERCHE	9
1.3	ÉNONCE DES OBJECTIFS	9
2	CONCEPTS THEORIQUES	10
2.1	HANDICAP	10
2.1.1	MODELES DU HANDICAP	10
2.1.2	PROCESSUS DE PRODUCTION DU HANDICAP (PPH)	10
2.2	INTEGRATION SCOLAIRE	12
2.2.1	DEFINITIONS ET TERMINOLOGIES DE L'INTEGRATION.....	12
2.2.2	INTEGRATION SCOLAIRE	12
2.2.3	MODELES DE L'INTEGRATION SCOLAIRE	14
2.2.3.1	INSERTION.....	15
2.2.3.2	ASSIMILATION.....	15
2.2.3.3	INTEGRATION.....	15
2.2.3.4	INCLUSION.....	16
2.2.4	NIVEAUX DE SÖDER (1980).....	17
2.2.4.1	INTEGRATION PHYSIQUE.....	17
2.2.4.2	INTEGRATION FONCTIONNELLE.....	17
2.2.4.3	INTEGRATION SOCIALE.....	17
2.2.5	FORMES DE L'INTÉGRATION SCOLAIRE	18
2.2.5.1	INTEGRATION COMPLETE	18
2.2.5.2	INTEGRATION PARTIELLE	18
2.2.6	DE L'INTEGRATION SCOLAIRE A LA SCOLARISATION POUR TOUS	19
2.2.6.1	D'ELEVE ANORMAL A ELEVE A BESOINS PARTICULIERS.....	19
2.2.6.2	DE L'INTEGRATION SCOLAIRE A LA SCOLARISATION	19
2.2.7	INTEGRATION SCOLAIRE EN SUISSE.....	20
2.2.8	INTEGRATION SCOLAIRE DANS LE CANTON DE VAUD.....	21
2.2.8.1	PRESTATIONS DE L'ANCIENNE LOI SUR L'ENSEIGNEMENT SPECIALISE	21
2.2.8.2	PEDAGOGIE SPECIALISEE	22
2.2.8.3	PRESTATIONS DE LA PEDAGOGIE SPECIALISEE	23
2.2.8.4	PRESTATIONS DE L'ENSEIGNEMENT SPECIALISE	24



2.2.8.5	OCTROI D'UNE PRESTATION DE PEDAGOGIE SPECIALISEE.....	25
2.3	INTEGRATION VS CLASSE SPECIALE	25
2.3.1	APPARTENANCE	26
2.3.2	DEVELOPPEMENT DES COMPETENCES SOCIALES	26
2.3.3	PROGRAMME SCOLAIRE INDIVIDUALISE	26
2.3.4	ENVIRONNEMENT ADAPTE.....	27
2.3.5	SUIVIS THERAPEUTIQUES	27
2.4	IDEES D'ACCOMPAGNEMENT.....	27
2.4.1	PRISE EN CHARGE DE L'ENFANT	28
2.4.2	GESTION DE LA CLASSE D'ACCUEIL	28
2.4.3	ADAPTATION DU PROGRAMME SCOLAIRE.....	28
2.4.4	AJUSTEMENT DES OBJECTIFS ET DES DELAIS	28
2.4.5	VALORISATION DES COMPETENCES	29
2.4.6	ADAPTATION DES JOURNEES SCOLAIRES	29
2.5	ROLE DE L'EDUCATEUR SOCIAL	29
2.5.1	CONNAISSANCES ET COMPETENCES DE L'EDUCATEUR.....	29
2.5.2	PARTAGE DES CONNAISSANCES	30
2.5.3	FREINS A LA COLLABORATION ENSEIGNANT-EDUCATEUR	30
3	HYPOTHESES DE RECHERCHE	31
4	TERRAIN D'ENQUETE ET METHODOLOGIE.....	33
4.1	TERRAIN D'ENQUETE	33
4.1.1	ECHANTILLON DES ENSEIGNANTES	33
4.1.2	ECHANTILLON DES FAMILLES	34
4.2	DESCRIPTION DE LA METHODOLOGIE.....	34
4.2.1	ENTRETIENS EXPLORATOIRES.....	35
4.2.2	ENTRETIENS SEMI-DIRECTIFS	35
4.2.3	ENTRETIEN DE TYPE « FOCUS GROUP »	35
4.2.4	DEROULEMENT DES ENTRETIENS	36
4.2.4.1	ENTRETIEN AVEC M. DELITROZ.....	36
4.2.4.2	ENTRETIENS AVEC LES ENSEIGNANTES	37
4.2.4.3	ENTRETIEN AVEC LES FAMILLES.....	38
4.3	LIMITES DE NOTRE RECHERCHE	38
4.3.1	NOMBRE D'ENTRETIENS.....	38
4.3.2	REUNIR LES FAMILLES	39
4.3.3	NOTRE PROPRE VISION	39
4.3.4	DISTANCE GEOGRAPHIQUE.....	39

4.4	TRAVAIL EN BINOME	40
4.5	ÉTHIQUE ET DEONTOLOGIE.....	40
5	ANALYSE DES RESULTATS.....	42
5.1	ANALYSE DES ENTRETIENS DES ENSEIGNANTES SPECIALISEES.....	42
5.1.1	PERCEPTIONS ET FORMES DE L'INTEGRATION SCOLAIRE.....	42
5.1.1.1	PERCEPTIONS DE L'INTEGRATION SCOLAIRE.....	42
5.1.1.2	FORMES DE L'INTEGRATION SCOLAIRE	43
5.1.2	APPORTS DE L'INTEGRATION SCOLAIRE	44
5.1.2.1	POUR L'ELEVE INTEGRE.....	44
5.1.2.2	POUR LES PAIRS.....	45
5.1.2.3	POUR LES ENSEIGNANTS ET LA DIRECTION	46
5.1.3	FACILITATEURS ET FREINS A L'INTEGRATION SCOLAIRE.....	46
5.1.4	AVANTAGES ET INCONVENIENTS DE L'INTEGRATION SCOLAIRE	48
5.1.5	FAVORABLE / DEFAVORABLE A L'INTEGRATION SCOLAIRE	49
5.1.6	ROLE DE L'EDUCATEUR SOCIAL DANS L'INTEGRATION SCOLAIRE	50
5.2	ANALYSE DES ENTRETIENS DES ENSEIGNANTES TITULAIRES	50
5.2.1	PERCEPTIONS ET FORMES DE L'INTEGRATION SCOLAIRE.....	50
5.2.1.1	PERCEPTIONS DE L'INTEGRATION SCOLAIRE.....	50
5.2.1.2	FORMES DE L'INTEGRATION SCOLAIRE	51
5.2.2	APPORTS DE L'INTEGRATION SCOLAIRE	51
5.2.2.1	APPORTS DE L'INTEGRATION SCOLAIRE (MESURES SESAF).....	51
5.2.2.2	INTERACTIONS ENTRE LES ELEVES ET LEUR ENVIRONNEMENT.....	52
5.2.3	FACILITATEURS ET FREINS A L'INTEGRATION SCOLAIRE.....	53
5.2.3.1	FACILITATEURS ET FREINS A L'INTEGRATION SCOLAIRE.....	53
5.2.3.2	COLLABORATION ET COMMUNICATION	54
5.2.4	AVANTAGES ET INCONVENIENTS DE L'INTEGRATION SCOLAIRE	55
5.2.4.1	AVANTAGES DE L'INTEGRATION SCOLAIRE.....	55
5.2.4.2	INCONVENIENTS DE L'INTEGRATION SCOLAIRE	55
5.2.5	FORMATION INITIALE DES ENSEIGNANTS TITULAIRES	56
5.2.6	FAVORABLE / DEFAVORABLE A L'INTEGRATION SCOLAIRE	56
5.2.7	ROLE DE L'EDUCATEUR SOCIAL DANS L'INTEGRATION SCOLAIRE.....	57
5.3	ANALYSE DES ENTRETIENS DES FAMILLES	58
5.3.1	INTEGRATION SCOLAIRE	58
5.3.2	LES ATTENTES DES FAMILLES.....	60
5.3.3	LES ELEMENTS FAVORISANTS L'INTEGRATION.....	61
5.3.4	COLLABORATION AVEC LES PROFESSIONNELS.....	62
5.3.5	PERCEPTIONS DE L'APPORT DES MESURES DE L'INTEGRATION SCOLAIRE	63
6	SYNTHESE ET DISCUSSION	65

6.1	SYNTHESE DES PRINCIPAUX RESULTATS.....	65
6.2	PERSPECTIVES ET PISTES D’ACTION	72
6.2.1	SUPPRESSION DES NOTES POUR LES ENFANTS EN DIFFICULTE.....	72
6.2.2	CREATION D’UN POSTE D’EDUCATEUR SOCIAL « SCOLAIRE »	72
7	BILAN DE LA RECHERCHE.....	73
7.1	DEGRE D’ATTEINTE DES OBJECTIFS.....	73
7.1.1	PREAMBULE	73
7.1.2	OBJECTIFS THEORIQUES	73
7.1.3	OBJECTIFS DE TERRAIN	74
7.2	REPONSE A LA QUESTION DE DEPART	74
7.3	COMPETENCES DEVELOPPEES	75
8	CONCLUSION	76
8.1	NOUVEAUX QUESTIONNEMENTS	76
8.2	POSITIONNEMENTS PERSONNELS ET PROFESSIONNELS	76
8.2.1	POSITIONNEMENTS DE PATRIK.....	76
8.2.2	POSITIONNEMENTS D’ALI	77
8.3	PRINCIPAUX ENSEIGNEMENTS.....	77
8.4	MOT DE LA FIN	78
9	BIBLIOGRAPHIE	80
9.1	ARTICLES.....	80
9.2	COURS	81
9.3	LIEN VERS L’IMAGE DE LA PAGE DE GARDE	81
9.4	LIVRES.....	81
9.5	SITES INTERNET.....	82
9.6	TRAVAUX DE MEMOIRES.....	83
10	ANNEXES.....	85



1 INTRODUCTION

1.1 Problématisation et motivations

1.1.1 Motivations d'Ali

Pour Ali, l'intérêt pour la thématique de l'intégration scolaire des enfants en difficulté s'inscrit sur deux dimensions.

A titre personnel, Ali a un garçon de 15 ans qui présente, depuis tout petit, certaines difficultés de compréhension lorsqu'il se trouve dans un grand groupe d'élèves. Depuis l'école enfantine, il fait l'objet de mesures pédagogiques spéciales mises en place par l'Office de l'enseignement spécialisé (OES) en Valais. Ces mesures ont été utiles pour maintenir l'enfant dans un milieu scolaire ordinaire.

Sur le plan professionnel, Ali travaillait pour le compte du Service de l'enseignement spécialisé et de l'appui à la formation¹ (SESAP). Dans le cadre de son travail, il assurait l'aspect éducatif et pédagogique des mesures mises en place par ledit service en faveur des enfants et adolescents ayant des difficultés sociales et/ou comportementales. Ces dernières sont, en grande partie, liées à des troubles cognitifs et/ou comportementaux, à des déficits d'attention ou encore à des milieux familiaux ou sociaux défavorisés. A noter qu'Ali pratiquait dans un milieu scolaire ordinaire et était entouré de collègues, dont la majorité était des enseignants qui ne comprenaient pas forcément les enjeux de l'accompagnement de ces enfants et/ou adolescents.

1.1.2 Motivations de Patrik

Patrik effectue sa formation dans un centre thérapeutique de jour pour enfants souffrant de troubles psychiques et/ou du comportement. Dans ce centre, travaille une équipe pluridisciplinaire composée de psychologues, de logopédistes, de psychomotriciens, d'enseignants spécialisés et d'éducateurs sociaux. Tous ces professionnels joignent leurs efforts pour accompagner ces enfants le plus adéquatement possible vers un développement comportemental et cognitif adapté, dans le but d'une réinsertion dans un milieu scolaire ordinaire ou spécialisé.

Par conséquent, il serait intéressant de mieux connaître les différents systèmes d'accompagnement proposés à ces enfants, de constater leur efficacité et également de prendre connaissance du suivi de leur prise en charge après leur sortie dudit centre.

L'intérêt de l'accompagnement de ces enfants et de ces adolescents en vue d'une intégration scolaire ou socioprofessionnelle pourrait également servir à définir la nécessité dans le futur d'une coopération d'éducateurs sociaux dans un environnement scolaire ordinaire ou spécialisé. Ceci afin de mieux comprendre les facettes de cette collaboration.

¹ Le SESAP est rattaché au Département de la Formation et de la Jeunesse de l'Etat de VD



1.1.3 Motivations communes

Ali et Patrik travaillent, tous les deux, dans des milieux scolaires avec le titre d'éducateur social et sont quotidiennement en contact avec des enfants ayant des besoins spécifiques. Ils doivent collaborer avec des enseignants, spécialisés ou non, sachant que l'un de leurs objectifs est de stabiliser les angoisses de ces jeunes afin qu'ils puissent entrer plus efficacement dans les apprentissages scolaires.

1.2 Question de recherche

Notre question de recherche est la suivante :

« Quels sont les éléments qui favorisent l'intégration scolaire des enfants à besoins éducatifs spécifiques dans le canton de Vaud ? »

1.3 Énoncé des objectifs

Notre travail a pour objectif principal de mettre l'accent sur l'intégration scolaire d'un enfant porteur de déficiences. Quels sont les aspects de l'intégration scolaire ? Quelles sont les difficultés rencontrées en vue de sa réalisation ? Quelles sont ses conséquences pour l'enfant, en premier lieu et pour les autres enfants et les enseignants dans un second temps ? Peut-on parler d'une intégration scolaire réussie ? Le cas échéant, à partir de quel moment ? Etc.

S'ajoutent à cela les objectifs ci-dessous :

- ✓ Connaître l'ensemble des mesures de soutien pour faciliter l'intégration scolaire des enfants en difficulté dans le canton de Vaud ;
- ✓ Déterminer le rôle que peut jouer l'éducateur social dans un dispositif d'intégration en faveur d'enfants en difficulté ;
- ✓ Cerner, comprendre et analyser les outils d'intégration d'enfants en difficulté dans un milieu scolaire ordinaire.



2 CONCEPTS THÉORIQUES

La question de départ nous a conduits à retenir le concept du handicap et celui de l'intégration, en milieu scolaire ordinaire, des enfants à besoins particuliers.

2.1 Handicap

Le terme handicap doit son origine à l'expression anglophone « hand in cap » qui veut dire « la main dans le chapeau ». Ce mot fut d'abord utilisé dans les jeux de hasard et les épreuves hippiques. C'est une méthode qui consistait à désavantager les meilleurs, en ajoutant du poids, dans le but d'égaliser les chances. Ainsi « de par son origine, le handicap n'indique pas tant le rejet de celui qui est écarté de la norme, mais au contraire implique l'idée d'une égalisation des chances par un système de compensations, en donnant une charge supplémentaire aux meilleurs afin de limiter leurs performances. » (SAUCE, 1996).

La notion de handicap s'est peu à peu clarifiée pour connaître l'extension qu'on lui sait de nos jours, en particulier dans le milieu médical et socio-administratif, pour désigner l'ensemble des déficiences sensorielles, physiques, psychiques ou cognitives.

Il est à noter que, dans le cadre de notre travail, nous nous sommes intéressés aux enfants en situation de handicap, âgés de 6 à 12 ans. Il existe trois grandes catégories de handicap, parfois associées les unes aux autres : le handicap moteur, le handicap sensoriel et le handicap mental.

2.1.1 Modèles du handicap

Selon Dalla Piazza (2012), « handicap et maladie sont intimement liés » (DALLA PIAZZA, 2012 : 20). De nombreuses classifications des maladies existent. On trouve celle de Bertillon (1893), la « Classification statistique Internationale des Maladies et des problèmes de santé connexes » (CIM), créée en 1946 et publiée par l'Organisation Mondiale de la Santé (OMS) qui publie, en 1980, une version expérimentale de la « Classification Internationale des Handicaps : déficiences, incapacité et désavantage » (CIH) devenue par la suite (2001) la CIF ou la CIH-2, c'est-à-dire la « Classification Internationale du Fonctionnement du Handicap et de la Santé ». On retrouve également, le modèle des droits de l'Homme sous la forme de la « Convention Internationale des droits des personnes handicapées » (ONU, décembre 2006) ainsi que le « Système d'Identification de la Mesure du Handicap » (SIMH).

Nous nous sommes intéressés plus spécifiquement au modèle du « Processus de Production du Handicap » (PPH).

2.1.2 Processus de Production du Handicap (PPH)

Le PPH est un modèle canadien proposé au Québec par l'équipe de Patrick Fougeyrollas (1988). Basé sur un modèle anthropologique de développement

humain, le PPH intègre et donne une explication des causes et des conséquences des maladies ainsi que des autres atteintes à l'intégrité de l'être humain et des traumatismes susceptibles d'entraver son développement (DALLA PIAZZA, 2012).

Il s'agit d'une « approche psychosociale et non plus médicale de la question du handicap » (ZBINDEN, 2013 : 14) qui considère le handicap comme étant une résultante situationnelle d'un « processus interactif entre deux séries de causes : les déficiences et incapacités propres à la personne et découlant de maladies ou de traumatismes et les caractéristiques environnementales créant des obstacles sociaux. » (DALLA PIAZZA, 2012 : 23).

Le PPH est un modèle universel qui a pour but de construire une « classification applicable à tous, mais compatible avec les phénomènes de production de déficiences. » (FOUGEYROLLAS, CLOUTIER, COTÉ & ST-MICHEL, 1998, in DALLA PIAZZA, 2012 : 23).

De nombreux éléments, entrant en interaction, sont à considérer :

- ✓ Les facteurs de risque
- ✓ Les facteurs personnels
- ✓ Les facteurs environnementaux
- ✓ Les habitudes de vie.

La figure ci-après met en évidence l'interaction entre les facteurs susmentionnés :

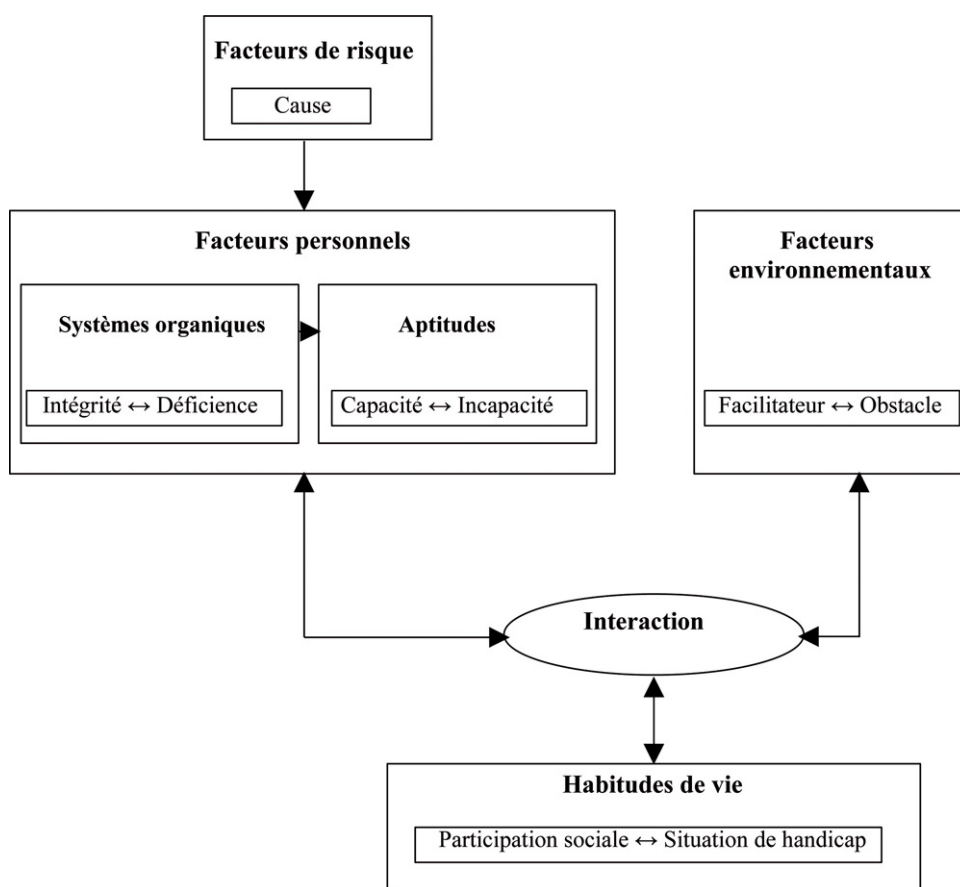


Figure 1 : Le modèle PPH

En 2010, Patrick Fougeyrollas a écrit une nouvelle version appelée Modèle de développement humain et Processus de production du handicap (MDH-PPH 2). Nous nous sommes contentés de décrire l'ancienne version car c'est elle qui nous a été présentée dans le cadre des enseignements que nous avons reçus et, par conséquent, c'est elle qui est la plus à même d'expliquer nos positions et notre analyse.

2.2 Intégration scolaire

Comme mentionné précédemment (cf. point 1.3), le point central de notre recherche consiste en l'étude de l'intégration scolaire. En quoi consiste au juste l'intégration scolaire ? Et quelles sont les prestations fournies par l'OES de l'État de Vaud pour favoriser l'intégration scolaire des enfants ayant des besoins particuliers ?

2.2.1 Définitions et terminologies de l'intégration

Selon le Petit Larousse Illustré (2008), le verbe intégrer signifie « faire entrer dans un ensemble plus vaste ; incorporer, inclure. » (LE PETIT LAROUSSE, 2008 : 544). Le verbe s'intégrer a pour signification « s'assimiler à un groupe. » (*loc. cit.*). Le mot intégration, quant à lui, désigne « l'action d'intégrer quelqu'un ou quelque chose, fait de s'intégrer. » (*loc. cit.*).

Jecker-Parvex (2007) nous apprend que « le mot intégration a pour origine les termes latins « integrare » ayant pour sens rendre complet, remettre en l'état, et « integer » signifiant entier [...]. L'intégration consiste à établir une interdépendance plus étroite, une coopération, entre les membres d'une société et à faire entrer un sujet dans un ensemble en tant que partie intégrante. » (JECKER-PARVEX, 2007 : 131).

L'intégration peut être considérée selon les niveaux : intégration physique, fonctionnelle et sociale. Elle peut toucher plusieurs domaines : intégration scolaire, professionnelle, sociale, etc. Dans le cadre de cette étude, nous nous sommes intéressés plus particulièrement au domaine de l'intégration scolaire.

2.2.2 Intégration scolaire

Les lectures que nous avons faites laissent à penser que la notion d'intégration scolaire peut prendre plusieurs formes. Cette notion évolue « en même temps que l'émergence de nouveaux paradigmes éducatifs » (ZAFRRAN, 2007 : 18). Ainsi, l'intégration « désigne des situations scolaires variées : des élèves regroupés à l'intérieur de classes dites spéciales dans une école ordinaire, des élèves intégrés dans une classe ordinaire. » (*loc. cit.*).

Pour définir l'intégration scolaire, Chantal Thériault (2007) évoque l'existence de deux types d'intégration : l'intégration physique et l'intégration sociale. Pour ce qui est du premier type, l'enfant à besoins spécifiques est « présent en même temps et dans la même pièce que les autres enfants [...]. Il est donc présent physiquement,

mais il ne participe pas aux activités du groupe ni ne respecte les mêmes règles que celui-ci. » (THÉRIAUT, 2007 : 20). Alors que « l'intégration sociale signifie que l'enfant ayant des besoins particuliers est présent physiquement et se mêle activement à la vie sociale [...]. Il participe, prend des responsabilités et doit respecter les mêmes règles que tout le groupe. » (*loc. cit.*).

L'auteure insiste sur le fait que « dans l'intégration, l'enfant a déjà été exclu, donc isolé des autres enfants. » (*ibid.* : 19) et évoque l'inclusion qui « correspond aux mêmes caractéristiques que l'intégration sociale, sauf que l'enfant n'a jamais été exclu auparavant. » (*ibid.* : 21). Elle arrive à la conclusion que « l'intégration sociale et l'inclusion sont les deux formes à privilégier. » (*loc. cit.*).

Isabelle Noël (2009) cite une définition donnée par Bless qui définit l'intégration scolaire comme étant « l'enseignement commun d'enfants en situation de handicap et d'enfants dits normaux dans le cadre de classes ordinaires, tout en leur apportant le soutien nécessaire (pédagogique et thérapeutique) pour faire face aux besoins spécifiques dans leur environnement [...]. L'intégration est une mesure pédagogique qui est appliquée en garantissant une prise en charge adéquate et individualisée de tous les enfants. » (BLESS, 2004 in NOËL, 2009 : 180).

Une autre définition de l'intégration nous est donnée par Philippe Tremblay (2012) qui mentionne que le mot intégration provient du mot anglais, *mainstreaming*, ce qui signifie « intégrer dans le courant principal » (TREMBLAY, 2012 : 35). Il s'appuie sur un rapport du Comité Provincial de l'Enfance Exceptionnelle (COPEX), établi au Québec en 1976, pour définir l'intégration comme étant « [...] ce processus par lequel on essaie de faire vivre à l'inadapté un régime scolaire le plus près possible du régime prévu pour l'enfant dit normal. On associe l'intégration au processus de normalisation » (COPEX, 1976, in TREMBLAY, 2012 : 35). Et de continuer que « deux objectifs principaux sont poursuivis » (*loc. cit.*). Le premier objectif étant le retour progressif des élèves, de l'enseignement spécialisé en enseignement ordinaire ; le second consistant à faire bénéficier de services les élèves, en difficulté, qui se trouvent en enseignement ordinaire afin de les y maintenir.

Lise Gremion et Morgan Paratte (2009) évoquent des concepts d'intégration et font un croisement de ces concepts avec les niveaux de Söder (1980) (GREMION & PARATTE, 2009 : 161) qu'elles résument dans le tableau suivant :

Variation de la relation Variation de l'env.	Adaptation de l'élève		Adaptations réciproques	
	Insertion Être admis avec les autres	Assimilation Devoir faire comme les autres	Intégration Être différent avec les autres	Inclusion Être différent comme les autres
Intégration physique distance physique diminuée	Assis, au fond de la classe, l'élève intégré fait du coloriage pendant que les autres suivent un cours	L'élève intégré peut participer à une leçon à condition d'être capable de faire et de suivre comme les autres	L'élève, en difficulté, est intégré dans les leçons. L'enseignant, qui le reçoit, prépare un matériel spécifique pour lui permettre de se repérer et adapte les exigences à ses compétences	L'élève, en difficulté, participe aux leçons. Il travaille à son rythme et en coopération avec d'autres élèves. Le programme et les méthodes permettent à chaque élève d'avancer en fonction d'objectifs individuels que l'enseignant a établis
Intégration fonctionnelle adaptation des structures				
Intégration sociale appartenance au groupe				

Tableau 1 : Croisement des concepts d'intégration avec les niveaux de Söder (1980)

2.2.3 Modèles de l'intégration scolaire

Les modèles de l'intégration correspondent aux termes proposés par l'axe horizontal du tableau 1. Ces termes sont les « plus fréquemment utilisés pour évoquer les situations de l'intégration » (GREMION & PARATTE, 2009 : 161). Il nous importe de signaler que « la place de l'individu dépend des lois en vigueur, de leur application, de la réalité sur le terrain de l'école, de la formation des enseignants et de la vision culturelle de la différence. » (*loc. cit.*).



2.2.3.1 Insertion

L'insertion est définie comme étant une « intégration physique, sans préoccupation aucune des besoins spécifiques des personnes » (*ibid.*: 162). Dans ce modèle, l'enfant à besoins particuliers doit être à même de s'adapter au milieu dans lequel il se trouve. De ce fait, la « réussite de l'insertion » (*loc. cit.*) est tributaire de la capacité d'adaptation de l'élève.

Même si elle peut être considérée comme étant un « premier pas pour le développement de projets intégratifs » (*loc. cit.*), l'insertion ne suffit pas à leur réalisation. Toujours selon Gremion et Paratte (2009), le fait de décentraliser une classe spéciale dans « une école ne suffit pas à induire une adaptation réciproque des élèves et de leur environnement. » (*loc. cit.*). Par conséquent, l'insertion ne peut être considérée comme une intégration et « il serait plus cohérent de parler dans ce cas de classe *insérée* que de classe *intégrée*. » (*loc. cit.*).

Par ailleurs, une place est faite à l'élève mais son accueil demeure « *indifférent* à sa *différence* » (*loc. cit.*). Il est le seul responsable de son adaptation.

2.2.3.2 Assimilation

L'assimilation correspond à la situation d'intégration où l'élève est accueilli dans une classe ordinaire et « invité à participer aux mêmes activités que les autres. » (*loc. cit.*). Néanmoins, il est « attendu de lui qu'il soit capable de se conformer aux règles sociales, aux structures (avec ou sans matériel structurel adapté). » (*loc. cit.*).

L'élève est accepté dans la classe pour « peu qu'il n'ait pas besoin d'aide spécifique et qu'il se comporte comme les autres. » (*loc. cit.*). Il peut donc prendre part aux cours mais à condition que « sa présence ne modifie ni le programme ni les habitudes de la classe. » (*loc. cit.*).

En outre, l'assimilation exige que l'élève dispose de « bonnes compétences relationnelles, intellectuelles et une sécurité émotionnelle » (*loc. cit.*) susceptibles de lui permettre d'avoir la capacité « d'être comme les autres tout en étant différent. » (*loc. cit.*).

À l'instar de l'insertion, l'assimilation est le concept d'intégration qui exige de l'élève de porter seul la responsabilité de son adaptation.

2.2.3.3 Intégration

L'intégration est un concept où « l'effort d'intégration est partagé. » (*loc. cit.*). Il s'agit d'une « adaptation réciproque » (*loc. cit.*) entre l'élève intégré et l'école ouvrant des « perspectives de partenariat. » (*loc. cit.*). S'appuyant sur des aides et des ressources diverses, l'enseignant accueillant un enfant à besoins particuliers adapte « les structures de la classe (si nécessaire), mais également le matériel scolaire, voire le programme » (*loc. cit.*) afin de répondre aux besoins de l'élève intégré.

Ce modèle est tributaire de plusieurs éléments dont « l'intérêt de l'école mais également celui de l'enseignant et de sa capacité à porter une attention particulière à l'élève intégré. » (*loc. cit.*). Même si la « différence n'est plus indifférente, elle reste néanmoins visible » (*loc. cit.*) ; ce qui présente un « risque de stigmatisation et un poids pour l'élève intégré qui aura probablement besoin de retrouver ses pairs dans un espace ressource. » (*loc. cit.*).

En général, ce concept « désigne le placement sélectif des élèves en difficulté dans une classe régulière. » (DALLA PIAZZA, 2012 : 106). Cela suppose que l'élève « doit gagner la possibilité de suivre dans des classes régulières, en démontrant une capacité à se tenir aux tâches assignées par l'enseignant. » (*loc. cit.*). Dalla Piazza (2012) souligne que ce modèle est un concept qui « est étroitement lié aux formes traditionnelles de prestation de services d'éducation spéciale. » (*loc. cit.*). En outre, l'auteur appelle à arrêter de « parler d'intégration, notamment scolaire, puisque cela suppose que l'élève ne fait pas partie de la communauté scolaire. » (*loc. cit.*). Pour lui, cette « dichotomie, lourde de sens et de conséquences, accentue en réalité la ségrégation dont il [*l'élève intégré*] est l'objet. » (*loc. cit.*).

Et à l'auteur d'ajouter « l'école étant obligatoire, un enfant porteur de déficiences est toujours inscrit dans un établissement s'il est en âge scolaire. » (*loc. cit.*).

2.2.3.4 Inclusion

L'inclusion est le modèle qui a pour objectif « une intégration qui permet à l'élève de se sentir partenaire à part entière, indépendamment de ses difficultés et de ses compétences, d'être un élève parmi les autres. » (GREMION & PARATTE, 2009 : 163). C'est un concept de « l'école pour tous » (*loc. cit.*) qui stipule que l'on prend en considération les différences car « elles font partie de la diversité humaine et sont nécessaires à la construction sociale. » (*loc. cit.*).

Chaque élève dans la classe, ayant ou non des difficultés et peu importe ses difficultés, est perçu en tant qu'individu à part entière, différent des autres et, en même temps, leur est complémentaire. Ainsi, « l'enseignant vise la formation de tous les élèves selon leurs besoins et leurs compétences. » (*loc. cit.*).

Les « définitions habituelles de l'inclusion s'appliquent à des projets scolaires globaux impliquant toute l'école. » (PLAISANCE, 2005 & ARMSTRONG, 2001 in GREMION & PARATTE, 2009 : 163). Impliquant toute l'école ? Pas selon Lise Gremion et Morgan Paratte (2009) qui relèvent que le « projet observé² ne concerne pas toute l'école, puisque tous les enseignants n'y ont pas pris part et que tous les élèves ne sont pas intégrés dans les classes ordinaires. » (*loc. cit.*).

Le concept de l'inclusion consiste à « amener les services de soutien à l'enfant » (DALLA PIAZZA, 2012 : 106) au lieu de « déplacer l'enfant dans des services spécialisés et institutionnalisés. » (*loc. cit.*). L'enfant à besoins particuliers est considéré comme un « atout pour la classe, et non un frein. » (*loc. cit.*). Par ailleurs,

² Il s'agit d'un projet d'intégration scolaire conduit dans une école secondaire du littoral neuchâtelois par la Fondation Les Perce-Neige.

une « pleine inclusion signifierait que tous les élèves, indépendamment de leur état de handicap ou de sa gravité, fréquentent une classe ordinaire et suivent un programme à temps plein. » (*loc. cit.*).

Finalement, il est à noter que « seule l'inclusion tient compte des trois niveaux de Söder (1980) » (GREMION & PARATTE, 2009 : 163) proposés par l'axe vertical du tableau 1.

2.2.4 Niveaux de Söder (1980)

Dans un tiré à part intitulé « Intégration scolaire », INSIEME-Genève (2003) précise que les niveaux d'intégration de Söder (1980) constituent une « autre façon (ou complémentaire) de préciser la qualité de l'intégration. » (INSIEME, 2003 : 10). Pour l'Association, ces niveaux « permettent d'une part de situer la qualité de l'intégration ou de l'assimilation et aussi de programmer des activités et d'adapter les conditions pour améliorer la participation sociale. » (*loc. cit.*). Pour ce faire, il « existe des grilles d'évaluation qui permettent d'évaluer les situations et définir les objectifs. » (*loc. cit.*).

2.2.4.1 Intégration physique

Ce niveau correspond à ce que nous avons décrit dans le concept d'« insertion ». Ceci équivaut à « être parmi les autres. » (*loc. cit.*). Ce « côtoiement, qui n'implique pas d'échanges particuliers, peut être considéré comme un pré-requis permettant d'atteindre les niveaux suivants. » (*loc. cit.*).

2.2.4.2 Intégration fonctionnelle

Il s'agit de « faire avec les autres » (*loc. cit.*). Ce niveau implique que la « personne réalise des activités avec les autres pairs non handicapés, utilise conjointement du matériel et des équipements communs. » (*loc. cit.*).

L'intégration fonctionnelle « nécessite la plupart du temps une organisation des activités, la mise en place de conditions qui facilitent la coopération. » (*loc. cit.*).

2.2.4.3 Intégration sociale

Ce niveau est le « plus élevé et cette qualité d'intégration n'est pas facile à atteindre que l'on soit handicapé ou non. Les valeurs d'un groupe, d'une société, auront bien sûr une grande influence et à l'école, le rôle de l'enseignant est prépondérant. » (*loc. cit.*).

L'intégration sociale correspond à « compter pour les autres, avoir sa place, tenir des rôles, être un partenaire, échanger de manière spontanée. » (*loc. cit.*).



Remarque :

Martin Söder (1981) propose quatre niveaux d'intégration. Aux trois niveaux précités, s'ajoute l'« intégration sociétale » que Söder (1981) définit comme étant « l'intégration totale dans la société en tant qu'adultes. » (SÖDER, 1981 : 20). Il précise que « l'intégration scolaire est un moyen de parvenir à l'intégration sociétale. » (*loc. cit.*).

2.2.5 Formes de l'intégration scolaire

Joël Zaffran (2007) fait état des différentes formes que peut revêtir l'intégration scolaire. Selon lui, elle peut prendre la forme d'une intégration :

- ✓ **Individuelle** : l'élève à besoins particuliers est intégré dans une classe ordinaire, avec ou sans aide d'un professionnel tel un enseignant spécialisé ;
- ✓ **Collective** : tous les élèves à besoins particuliers fréquentent « une classe spéciale située dans un établissement scolaire ordinaire. » (ZAFFRAN, 2007 : 13) ;
- ✓ **À temps partiel** : l'enfant à besoins particuliers est intégré dans une classe ordinaire pour « une ou deux demi-journées par semaine. » (*loc. cit.*) ;
- ✓ **À temps plein** : l'enfant à besoins particuliers est intégré toute la semaine dans une classe ordinaire.

Par ailleurs, en ce qui concerne les deux dernières formes, notre agir professionnel nous amène à donner les définitions suivantes :

2.2.5.1 Intégration complète

Une intégration complète consiste à immerger l'enfant à besoins particuliers dans une classe ordinaire où il participe, tout au long de la semaine, aux mêmes programmes et activités que ses camarades.

2.2.5.2 Intégration partielle

Dans une intégration partielle, l'enfant intégré ne partage que quelques activités avec ses pairs, comme la gym, les travaux manuels ou les activités créatrices et manuelles (ACM). Il passe le reste de son temps dans une classe avec une enseignante spécialisée, au sein même de l'école, avec d'autres enfants en difficulté, pour recevoir un soutien plus adapté, plus personnalisé (classe DES, COES).



2.2.6 De l'intégration scolaire à la scolarisation pour tous

2.2.6.1 D'élève anormal à élève à besoins particuliers

Avant de développer l'évolution de l'intégration scolaire au fil des années, notons d'abord l'évolution de l'« attitude sociale face au handicap. » (LOUIS & RAMOND, 2013 : 1). En effet, le déni qui engendrait l'exclusion a laissé la place à ce que les auteurs qualifient de « discrimination positive » (*loc. cit.*) tant les personnes en situation de handicap « perçues comme incapables de tirer bénéfice d'une éducation ont d'abord été reconnues comme étant 'éducables' dans le cadre notamment d'établissements spécialisés. » (*loc. cit.*).

Dans ce même registre, c'est-à-dire l'évolution de l'attitude sociale, Isabelle Noël (2014) passe en revue les qualificatifs qu'on a donnés « au fil de l'Histoire à certains enfants tour à tour. » (NOËL, 2014 : 28). On y trouve, notamment, les termes « anormaux », « arriérés », « déviants », « idiots », « imbéciles », « débiles perfectibles », « inéducables », « semi-éducables », « éducables sur le plan pratique » ou encore « handicapés ». Ces « qualificatifs mettant en évidence les manques et jetant un discrédit sur les personnes » (*loc. cit.*) ont été « petit à petit » (*loc. cit.*) remis en question afin de « mettre plus d'accent sur le contexte en tant que facteur ayant également un impact sur l'adaptation de la personne. » (*loc. cit.*). C'est ainsi qu'« une terminologie davantage centrée sur la situation » (*loc. cit.*) est, petit à petit, apparue en lieu et place de « la caractérisation classique au moyen du trouble ou de la déficience. » (*loc. cit.*).

Dans cette mouvance, la notion d'élève « en situation de handicap » commence à apparaître sur le terrain (NOËL, 2014). Néanmoins, l'expression largement utilisée actuellement serait plutôt « élèves présentant des besoins particuliers. » (*loc. cit.*).

Par ailleurs, l'auteure cite Jenny-Fuchs (2001) et Zucman (2009) pour affirmer que « la notion de 'besoins éducatifs particuliers' renvoie à celle de l'adaptation et c'est là son principal atout : les élèves considérés jusqu'ici comme handicapés cessent d'être vus comme un groupe homogène et peuvent être pris en compte dans leur individualité, chacun ayant ses propres besoins particuliers. » (*loc. cit.*). Finalement, notons que l'utilisation d'« un tel terme permet une certaine latitude [...]. Des besoins particuliers peuvent exister à un moment de la scolarité et ne plus être aussi prégnants par la suite. » (*loc. cit.*).

2.2.6.2 De l'intégration scolaire à la scolarisation

Nous ne revenons pas ici sur les différentes définitions évoquées précédemment (cf. point 2.2.3). Néanmoins, nous voudrions préciser que l'intégration scolaire se concentre sur l'enfant à besoins éducatifs particuliers en tentant de « mesurer les capacités et les potentialités à travailler pour qu'il [*l'enfant*] devienne écolier, voire élève. » (LOUIS & RAMOND, 2013 : 21). Selon les deux auteurs, l'élève demeure une visée à laquelle on parviendra, partiellement ou totalement.

La scolarisation, elle, « pose le postulat de l'élève et va définir la manière dont on doit aménager l'environnement [...] pour aider l'enfant à devenir écolier puis élève. » (*loc. cit.*). Ainsi, l'élève est « le point de départ du processus [*de scolarisation*]. » (*loc. cit.*).

La mise en parallèle suivante (*ibid.* : 22) permet de mieux cerner les différences entre l'intégration scolaire et la scolarisation.

Intégrer scolairement	Scolariser
<ul style="list-style-type: none"> ✓ Accueillir ✓ Adapter le milieu ordinaire pour assurer cet accueil ✓ Définir un contexte de scolarisation en fonction des possibilités d'accueil et de prise en charge ✓ Fonder les apports de l'école avant tout sur les bénéfices tirés du partage d'un même lieu et d'un même temps de vie ✓ Penser le projet d'intégration à partir de la réalité du handicap ✓ Proposer un enseignement adapté en fonction des capacités de l'élève et essentiellement fondé sur des acquisitions ✓ Inscrire la scolarité dans une perspective transitoire et d'attente d'une orientation vers un milieu spécialisé 	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Donner un statut d'élève et identifier les besoins éducatifs particuliers ✓ Identifier et reconnaître les potentialités de l'élève ✓ Mettre en place une pratique pédagogique différente ✓ Définir des objectifs d'apprentissage ✓ Contractualiser ces apprentissages dans un projet ✓ Mettre en place une pédagogie fondée sur le conflit socio-cognitif et sur le travail des procédures d'apprentissage ✓ Procéder à l'évaluation d'apprentissage
Les objectifs	
Aider l'enfant handicapé à une bonne scolarisation et à bénéficier de stimulations et d'apprentissages adaptés à même de le faire progresser	Accompagner l'élève dans la construction de compétences dans une perspective de formation et d'insertion sociale et professionnelle

Tableau 2 : Intégrer scolairement et scolariser

2.2.7 Intégration scolaire en Suisse

La question de l'intégration des enfants à besoins spécifiques dans un milieu scolaire régulier se pose de manière récurrente. La Suisse ratifiait, en juin 1994, la déclaration de Salamanque, en Espagne, formulée par les représentants de 92 États et 25 organisations présents lors de la conférence mondiale « sur l'éducation et les besoins éducatifs spéciaux » (JECKER-PARVEX, 2007 : 210). La déclaration réaffirmait la volonté des « signataires de promouvoir une approche intégrative de l'éducation, de l'école pour tous » (GREMION & PARATTE, 2009 : 159).

En avril 2014, la Suisse a ratifié la nouvelle convention de l'ONU relative aux droits des personnes handicapées, adoptée en 2006. La formation est l'un des domaines abordés par les articles de ladite convention.

Sur le plan national, la Loi sur l'égalité des personnes handicapées (LHand) est entrée en vigueur en janvier 2004. Concernant l'enseignement de base la LHand demande « aux cantons de favoriser l'intégration scolaire dans la mesure de leur possible » (*loc. cit.*).

Enseignement de base, art. 20 LHand :

- ✓ « Les cantons veillent à ce que les enfants et les adolescents handicapés bénéficient d'un enseignement de base adapté à leurs besoins spécifiques ;
- ✓ Ils encouragent l'intégration des enfants et des adolescents handicapés dans l'école régulière par des formes de scolarisation adéquates pour autant que cela soit possible et serve le bien de l'enfant ou l'adolescent handicapé. » (GASPOZ, 2013).

De manière progressive, les cantons ont introduit « la possibilité de l'intégration dans leurs législations scolaires » (GREMION & PARATTE, 2009 : 159). Avec l'entrée en vigueur, en janvier 2008, de la Réforme de la péréquation financière et de la répartition des tâches (RPT) entre Confédération et cantons, ces derniers deviennent « pleinement responsables de l'organisation de la pédagogie spécialisée et des prestations qui lui sont liées, un domaine pris en charge jusqu'ici par l'Assurance-Invalidité (AI) » (NOEL, 2009 : 177). L'enseignement spécialisé devient, ainsi, une affaire des cantons. Par ailleurs, dans le but de « répondre à leurs nouvelles compétences [...], les systèmes scolaires sont appelés à se modifier concrètement. » (GREMION & PARATTE, 2009 : 159).

En octobre 2007, la Conférence suisse des directrices et directeurs cantonaux de l'instruction publique (CDIP) a adopté un Accord intercantonal afin de coordonner et d'assurer le transfert de tâches aux cantons en matière de pédagogie spécialisée. Cet Accord vise, entre autres, à instituer un cadre national pour les principales mesures concernant la pédagogie spécialisée.

2.2.8 Intégration scolaire dans le canton de Vaud

2.2.8.1 Prestations de l'ancienne loi sur l'enseignement spécialisé

Les différentes prestations et mesures d'intégration, dans le canton de Vaud, sont proposées par l'Office de l'enseignement spécialisé (OES) et sont destinées aux élèves relevant des différents articles de la Loi sur l'enseignement spécialisé (LES) adoptée en mai 1977. Ces prestations dépendent du SESAF.

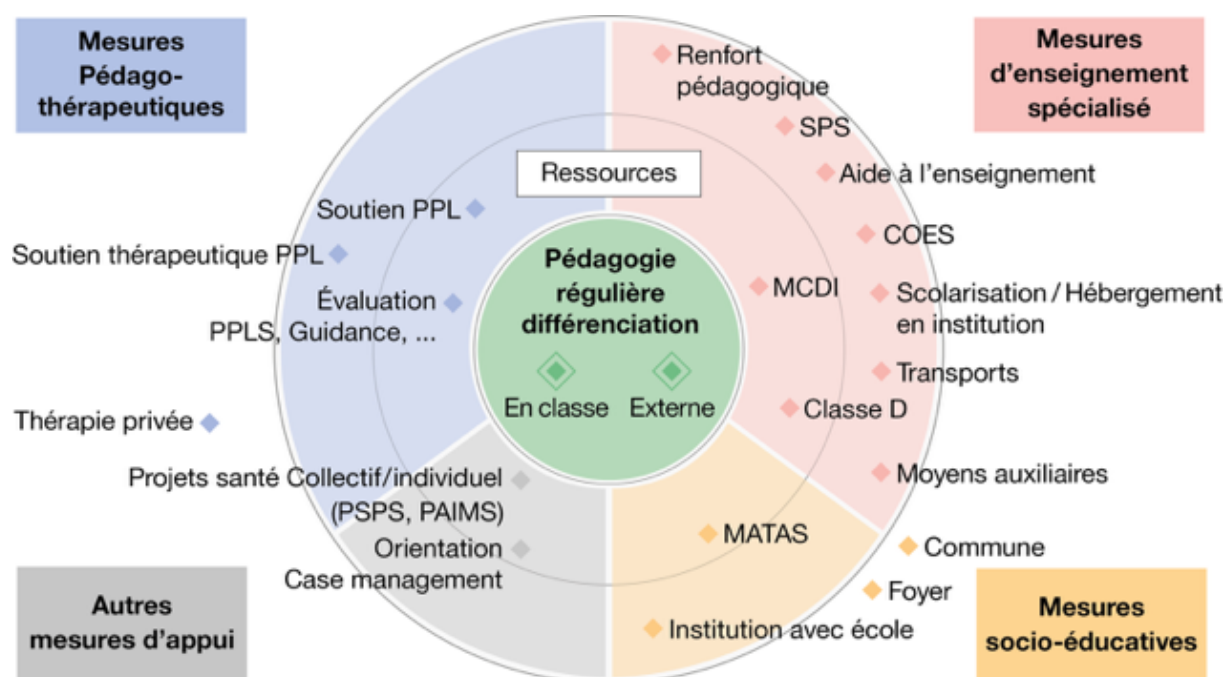


Figure 2 : Prestations de l'ancienne loi sur l'enseignement spécialisé

Légende des abréviations :

Abréviations	Significations
Classe D	Classe de développement.
COES	Classe officielle d'enseignement spécialisé
MATAS	Modules d'Activités Temporaires et Alternative à la Scolarité
MCDI	Maître de classe de développement itinérant
PAIMS	Projet d'accueil individualisé – Mesures de santé
PPL	Psychologie, psychomotricité, logopédie
PPLS	Psychologie, psychomotricité, logopédie en milieu scolaire
PSPS	Promotion de la santé et prévention en milieu scolaire
SPS	Soutien pédagogique spécialisé

Tableau 3 : Légende des prestations SESAF

Suite à la RPT, le SESAF a mis en consultation un avant-projet de loi sur la pédagogie spécialisée (LPS) ; un retour sur cette consultation a été fait en décembre 2011. La LPS a été adoptée par le Conseil d'État qui l'a transmise au Grand Conseil. Celui-ci l'a, à son tour, adoptée, en septembre 2015. A noter que la LPS, en vigueur dès le 1^{er} septembre 2015, est appelée à remplacer la loi sur l'enseignement spécialisé (LES).

2.2.8.2 Pédagogie spécialisée

Durant l'année 2014, Madame Anne-Catherine Lyon, alors cheffe du Département de la formation, de la jeunesse et de la culture (DFJC) à l'Etat de Vaud, et Monsieur Serge Loutan, chef du SESAF, ont organisé différentes séances pour présenter la nouvelle LPS.

Dans un document de présentation intitulé « Loi sur la pédagogie spécialisée – séances régionales de présentation », les deux responsables précités ont défini la pédagogie spécialisée (PS) comme étant « l'émergence d'un système de formation intégratif et inclusif. Elle vise à assurer la scolarisation de chaque enfant en :

- ✓ S'appuyant sur la diversité du système de formation vaudois (public et institutionnel) ;
- ✓ Proposant des modes de scolarisation adaptés à chaque élève ;
- ✓ Différenciant les situations, soit :
 - Une intervention rapide et légère suffit : dans ce cas, on parle de *mesures ordinaires* et l'accès y est accéléré et simplifié ;
 - Une intervention plus complexe est nécessaire : il s'agit alors de *mesures renforcées*. Dans ce cas, il y a lieu de formaliser et d'organiser une procédure efficiente. » (LYON & LOUTAN : 2014).

La pédagogie spécialisée regroupe un ensemble de prestations destinées aux enfants présentant certaines difficultés (handicap, difficultés d'apprentissage, etc.).

2.2.8.3 Prestations de la pédagogie spécialisée

Les prestations de la pédagogie spécialisée sont accordées sous forme de trois mesures : mesures ordinaires, mesures renforcées et mesures auxiliaires.

Mesures	Prestations
Ordinaires ou renforcées	Éducation précoce spécialisée Enseignement spécialisé Psychologie Logopédie Psychomotricité
Renforcées	Prise en charge en établissement de pédagogie spécialisée
Auxiliaires	Unité d'accueil temporaire (UAT) Transports

Tableau 4 : Prestations et mesures de la pédagogie spécialisée

Dans le cadre de notre travail de recherche, nous nous sommes intéressés aux mesures et prestations relatives à l'enseignement spécialisé en milieu scolaire ordinaire, primaire et secondaire.



2.2.8.4 Prestations de l'enseignement spécialisé

Les prestations de l'enseignement spécialisé sont accordées sous forme de mesures ordinaires ou renforcées.

Mesures ordinaires

- ✓ **Classes de développement (Classes D)** : ce sont des classes « traditionnelles » fréquentées par un effectif réduit d'élèves à besoins spécifiques (10 à 12 élèves) ;
- ✓ **Classes-ressources** : il s'agit d'une forme d'intégration scolaire partielle. Dans les classes-ressources, sont dispensées certaines matières spécifiques telles que le français et les maths. Pour les autres matières, les enfants sont intégrés à des classes « ordinaires » ;
- ✓ **MCDI (Maître de classe de développement itinérant)** : Un enseignant spécialisé titulaire d'une classe D intervient auprès de l'élève intégré dans sa classe ou dans un local annexe, en collaboration avec l'enseignant titulaire.

Mesures renforcées

- ✓ **Renfort pédagogique** : l'enseignant titulaire, spécialisé ou pas, est amené à apporter des réponses pédagogiques aux élèves bénéficiant de cette prestation au sein de la classe ;
- ✓ **Aide à l'enseignant** : une aide, spécialisée ou pas, vise à augmenter l'autonomie de l'élève afin de lui permettre de poursuivre sa scolarité dans un milieu scolaire ordinaire ;
- ✓ **Soutien pédagogique spécialisé (SPS)** : en collaboration avec l'enseignant titulaire, l'enseignant spécialisé apporte une aide spécifique à l'élève visant son maintien en milieu scolaire « ordinaire ». Cette prestation est basée principalement sur un enseignement individualisé ainsi que sur des méthodes pédagogiques et des programmes adaptés.
- ✓ **Classes COES (Classes de l'Office de l'enseignement spécialisé)** : ces classes ont pour mission d'accueillir des « élèves à potentiel intellectuel préservé présentant de graves difficultés d'apprentissage et/ou d'intégration scolaire liées à de graves troubles du langage, du comportement ou de la personnalité, ou à un retard de développement. » (Directives du SESAF sur les classes COES, 2007). Leur objectif est d'offrir des prestations de la pédagogie spécialisée adaptées aux besoins des élèves concernés (enseignement spécialisé, logopédie, psychomotricité, soutien psychologique, etc.).

Ces prestations sont décidées par l'inspecteur de l'enseignement spécialisé, sur la base d'un rapport pédagogique complété, le cas échéant, par un rapport médical. Outre la mise en place de ces prestations, une des missions principales de l'inspecteur de l'enseignement spécialisé consiste à soutenir les parents ainsi que les professionnels concernés.

Dans le canton de Vaud, on dénombre actuellement huit inspecteurs répartis sur autant de régions géographiques.

2.2.8.5 Octroi d'une prestation de pédagogie spécialisée

L'octroi d'une mesure de pédagogie spécialisée se fait selon le schéma suivant :

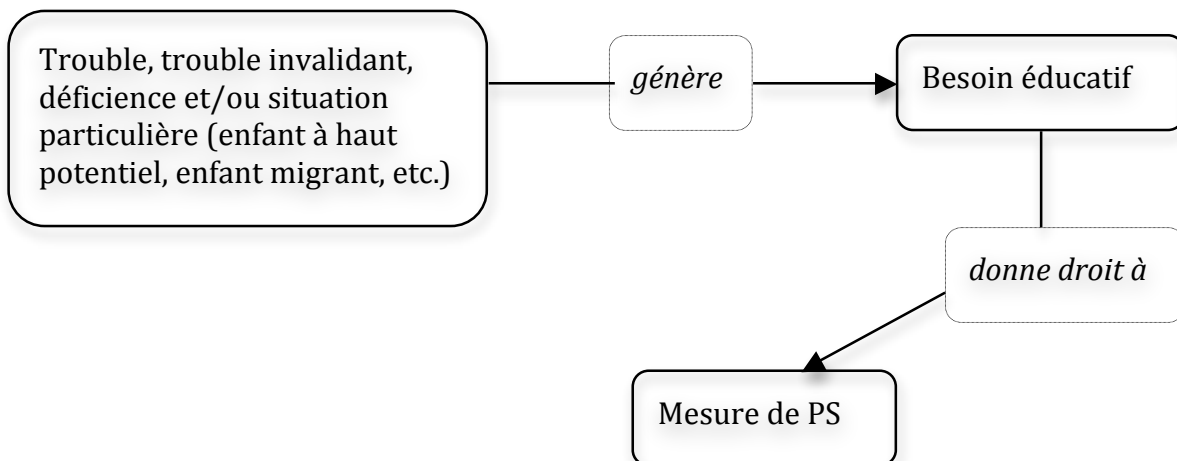


Figure 4 : L'octroi d'une mesure de PS

Définitions et terminologie, Art. 5 de la LPS :

- ✓ « **Trouble** : une perturbation du développement ou de la santé, ou une altération de la capacité d'apprentissage ;
- ✓ **Trouble invalidant** : un trouble grave et durable caractérisé par l'importance des limitations qu'il implique ;
- ✓ **Déficience** : une altération d'une ou des fonctions organiques ou de la structure anatomique, sous forme d'écart ou de perte importants par rapport aux normes communément reconnues ;
- ✓ **Situation particulière** : il s'agit de toute situation qui influence la possibilité concrète d'apprentissage. Par exemple, celle d'un enfant issu de la migration ou d'un enfant à haut potentiel. » (LOI sur la pédagogie spécialisée : 2015).

2.3 Intégration vs classe spéciale

La question se pose encore souvent de savoir si, pour le bien-être du développement d'un enfant en situation de handicap, il serait plus judicieux de l'intégrer dans un milieu scolaire ordinaire ou dans une institution spécialisée.

Nous allons tenter de développer ci-dessous quelques avantages de chaque prise en charge de ces enfants à besoins particuliers. Ce questionnement sera approfondi tout au long de ce travail.



Il est évident que l'intégration dans un milieu scolaire ordinaire permet à ces enfants de ne pas se sentir discriminés ni exclus d'un système social dans lequel ils vont évoluer durant toute leur vie. La mission de l'UNESCO va dans ce sens.

« L'éducation inclusive est fondée sur le droit pour tous à une éducation de qualité qui réponde aux besoins d'apprentissage essentiels et qui enrichisse l'existence des apprenants. Axée en particulier sur les groupes vulnérables et défavorisés, elle s'efforce de développer pleinement le potentiel de chaque individu. Le but ultime de l'éducation de qualité inclusive est d'en finir avec toute forme de discrimination et de favoriser la cohésion sociale. » [UNESCO, 2014].

L'intégration scolaire dans un milieu ordinaire d'un enfant en situation de handicap peut favoriser les éléments suivants :

2.3.1 Appartenance

Celle-ci peut réduire une distance. En effet, comme le démontre Gardou (1998), l'intégration peut amener à un processus de rapprochement physique et géographique. Le fait qu'un enfant en situation de handicap, par exemple, participe aux mêmes activités ou partage le même matériel éducatif qu'un enfant non handicapé contribue à un sentiment d'appartenance. Ceci peut également développer « des contacts spontanés, naturels et `normaux` entre les sujets handicapés et les `bien portants`. » (GARDOU, 1998 : 4).

2.3.2 Développement des compétences sociales

La confrontation aux mêmes difficultés que celles rencontrées par des enfants de son âge permet à l'enfant à besoins particuliers d'interagir avec eux et ainsi développer ses compétences sociales. Cité par Bron (2008), Lantier (1994) affirme que « la précocité de l'intégration facilite les échanges ultérieurs avec les autres » (LANTIER, 1994 in BRON, 2008 : 12).

En ce qui concerne les classes spéciales, voici les différents avantages dont ces enfants pourraient bénéficier avec une telle mesure :

2.3.3 Programme scolaire individualisé

Les élèves intégrés pourraient bénéficier d'un programme scolaire individualisé, adapté à leurs capacités cognitives et comportementales. Cela amène de réels progrès au niveau scolaire et permet à ces enfants de ne pas être confrontés inlassablement à des échecs et, ainsi, voir augmenter leur frustration, car obligés de suivre un programme scolaire conforme à leur âge mais inadapté à leurs aptitudes. Ce programme individualisé permet d'accroître peu à peu les exigences et les difficultés selon leur rythme, de façon à les valoriser et leur faire remarquer qu'ils ne sont ni

moins bons, ni moins mauvais que leurs camarades de classe, comme cela a été constaté par Camposo et Bühler (2012), en se basant sur les déclarations d'un enseignant spécialisé qui suivait un enfant avec des troubles du comportement.

2.3.4 Environnement adapté

L'environnement est mieux adapté à la problématique de ces enfants avec des classes réduites à 4 élèves, par exemple. En effet, certains d'entre eux sont sensibles aux bruits qui les entourent et à l'agitation extérieure, ce qui, avec une classe de 20 élèves comme dans les classes ordinaires, peut être souvent le cas. Ce nombre restreint d'enfants dans un espace, leur permet de réduire leurs angoisses, de se poser et de mieux se concentrer sur les tâches scolaires à effectuer. Cet environnement plus adapté atténue les surstimulations sensorielles, comme l'ont relevé Camposo et Bühler (2012).

2.3.5 Suivis thérapeutiques

Les enfants à besoins particuliers profitent également d'un réseau d'intervenants extérieurs (logopédistes, psychomotriciens, psychologues, etc.) plus important que dans un milieu scolaire ordinaire (CAMPOSO & BÜHLER, 2012 : 70). Ces suivis thérapeutiques sont essentiels afin de stabiliser leurs angoisses et, ainsi, les faire progresser dans leurs apprentissages scolaires et dans leur développement comportemental et cognitif.

Le choix entre un contexte spécialisé et un milieu scolaire ordinaire reste lié à la gravité de la déficience de l'enfant. En effet, pour un enfant qui demande un accompagnement éducatif important et dont le comportement peut affecter la classe et le collectif, une structure spécialisée est par conséquent mieux adaptée, comme le préconise d'ailleurs Joël Zaffran (2007) qui affirme qu'« enfin, lorsque les enfants et adolescents ne peuvent être scolarisés au sein des établissements scolaires, une scolarisation adaptée à la nature de leurs besoins leur est proposée. Celle-ci prend la forme soit d'une prise en charge de l'enfant dans un établissement médico-éducatif ou sanitaire, soit d'une assistance pédagogique à domicile » (ZAFFRAN, 2007 : 12).

2.4 Idées d'accompagnement

Les enfants ayant des besoins particuliers requièrent un accompagnement spécifique pour faciliter leur intégration scolaire. Il existe un grand nombre d'ouvrages sur la manière d'accompagner un enfant ayant des besoins particuliers. Nous proposons de développer quelques idées d'accompagnement que nous trouvons intéressantes.



2.4.1 Prise en charge de l'enfant

Un soutien spécifique aux tâches scolaires et aux devoirs qui lui sont demandés, mais également une aide par un professionnel lors d'activités effectuées en classe demandent une collaboration étroite entre les enseignants de classe et les différents intervenants (éducateur, enseignant spécialisé, psychomotricien, logopédiste, etc.). Le but de cette collaboration est de renforcer et/ou de faciliter les aptitudes scolaires de l'enfant intégré. Pour une meilleure intégration de cet enfant en classe, ce soutien scolaire pourrait être organisé en petits groupes, avec d'autres enfants qui auraient des difficultés dans les mêmes branches (CHAUVIÈRE & PLAISANCE, 2000 : 176-177). Ceci permettrait de ne faire aucune distinction entre l'enfant à besoins particuliers et ses camarades dits « bien portants ».

2.4.2 Gestion de la classe d'accueil

Le professionnel pourrait également sensibiliser les camarades « bien portants » à la différence, différence que l'enfant en situation de handicap vit au quotidien, en leur faisant découvrir par le jeu le monde des enfants en situation d'handicap (par exemple les non-voyants). Cela renforcerait ainsi les liens et favoriserait une meilleure insertion sociale (CHAUVIÈRE & PLAISANCE, 2000 : 178).

2.4.3 Adaptation du programme scolaire

Pour adapter le programme scolaire aux besoins spécifiques de l'enfant intégré comme le stipule la « déclaration de Salamanque et cadre d'action pour l'éducation et les besoins spéciaux » (UNESCO, 1994 : 22), il serait important d'effectuer un examen préalable pour évaluer les lacunes de l'élève intégré, ses difficultés et ses capacités afin de lui proposer un programme le plus adéquat possible. Ce ne serait pas l'enfant qui devrait s'adapter au programme, mais le programme à l'enfant. Ceci demanderait probablement un changement important de notre système scolaire.

2.4.4 Ajustement des objectifs et des délais

Ajuster les objectifs et les délais définis en tenant compte des capacités propres à chaque individu, nous semble essentiel. En effet, comme relevé par Bless et Burli (1994), il n'est pas possible de considérer que chaque enfant ait besoin du même laps de temps pour atteindre des objectifs. Le système d'évaluation devrait être adapté à l'enfant en situation de handicap.



2.4.5 Valorisation des compétences

Offrir à l'enfant des activités lui permettant de prendre conscience de ses ressources, de ses compétences et d'en acquérir de nouvelles. Il est important pour les professionnels qui accompagnent les enfants à besoins particuliers de les valoriser. Les intervenants se doivent d'avoir un positionnement professionnel optimiste avec un regard bienveillant sur l'enfant, ce qui le mettrait en confiance et restaurerait son estime de soi. Cette méthode est décrite par Auger et Boucharlat (2006) qui la définissent ainsi « grâce à son regard positif, l'enseignant encourage l'élève dans son évolution, en valorisant ses efforts mais sans attendre pour autant de résultats spectaculaires. » (AUGER & BOUCHARLAT, 2006 : 65). Cela engendre chez l'enfant un processus de changement positif sur la façon dont il se perçoit.

2.4.6 Adaptation des journées scolaires

Changer le rythme scolaire en proposant la classe le matin et des activités ludiques ou des soins l'après-midi (CANAT, 2005) permettrait d'alléger la concentration, au vu des difficultés de certains enfants en situation de handicap à rester attentifs longtemps.

2.5 Rôle de l'éducateur social

La place de l'éducateur social en milieu scolaire est souvent controversée et décriée (HENRY & NEURY, 2009 : 76). Cette controverse est due en partie à la différence entre deux cultures professionnelles bien différentes : celle de l'enseignant et celle de l'éducateur. Pourtant, toutes deux poursuivent les mêmes objectifs, à savoir accompagner et soutenir ces enfants dans leurs difficultés, afin de leur permettre de réintégrer ou poursuivre leur cursus scolaire.

2.5.1 Connaissances et compétences de l'éducateur

Durant sa formation, l'éducateur social aborde différents chapitres de psychologie, l'étude de différentes pathologies et les multiples possibilités de prise en charge, ceci afin de pouvoir accompagner des personnes qui se trouvent, à un moment donné de leur vie, en difficulté ou avec des besoins particuliers. Ces connaissances et ces compétences acquises, par l'éducateur, sont des ressources utiles dans le milieu de l'enseignement, qui a de plus en plus besoin de soutien comme nous avons pu le constater lors des divers entretiens.

Les capacités de l'enseignant à transmettre un savoir, à développer les apprentissages scolaires, à former pour instruire, permettent à ces enfants d'augmenter leurs compétences. En les unissant aux capacités des éducateurs, cela permet une prise en charge de l'enfant dans sa globalité sur le plan social, scolaire et familial (HENRY &

NEURY, 2009 : 91). L'éducateur pourrait ainsi donner des pistes d'actions dans la manière de cadrer un enfant mais également dans la façon d'aborder une activité, par exemple (BRON, 2008 : 71).

2.5.2 Partage des connaissances

Les enseignants pourraient attendre des éducateurs une connaissance approfondie sur la prise en charge et les questionnements autour d'un handicap et/ou d'un trouble et compter sur un recours possible. Comme l'affirment Chauvière et Plaisance (2000) « souvent les spécialistes partagent avec l'enseignant leurs connaissances sur le handicap de l'enfant et les savoirs qu'ils tirent de leur expérience avec lui. Ils peuvent donner des idées ou des conseils, la décision des mesures à prendre relevant de l'enseignant » (CHAUVIÈRE & PLAISANCE, 2000 : 178).

2.5.3 Freins à la collaboration enseignant-éducateur

Les freins à cette collaboration sont multiples. L'enseignant peut percevoir la présence de l'éducateur en classe comme envahissante, mais aussi développer une appréhension de voir sa pratique professionnelle remise en question comme le craint une institutrice enfantine lors d'une interview (BRON, 2008 : 65). La façon de travailler est différente également. Les enseignants ont tendance à œuvrer seuls alors que les éducateurs sont plus habitués à travailler en équipe. Une mauvaise connaissance du métier de l'autre peut aussi être un obstacle à une bonne collaboration (HENRY & NEURY, 2009).



3 HYPOTHÈSES DE RECHERCHE

La question de recherche a été posée et les objectifs fixés, les hypothèses ainsi que les sous-hypothèses (*en italique*) émises ci-dessous nous ont guidé et ont cadré notre processus de recherche. Elles proviennent de notre représentation de la thématique ainsi que des lectures effectuées en vue de développer les concepts théoriques.

Hypothèse N° 1 :

L'intégration scolaire est tributaire de certains éléments spécifiques tels que la communication et la collaboration entre les différents acteurs (les intervenants et les familles) ainsi que d'un environnement adapté à l'accueil d'un enfant à besoins particuliers dans une classe ordinaire (programme, espace, etc.) :

- ✓ *Les éléments spécifiques précités ont des apports en ce qui concerne l'apprentissage scolaire, le développement sociocognitif et les habiletés sociales de l'enfant intégré ainsi que de ses pairs.*
- ✓ *La présence d'éducateurs sociaux en milieu scolaire ordinaire favorise l'intégration scolaire d'enfants à besoins spécifiques.*

Hypothèse N° 2 :

Les mesures intégratives mises en place par le SESAF ont des apports positifs pour l'enfant intégré ainsi que pour ses pairs au niveau sociocognitif, des apprentissages scolaires et des habiletés sociales :

- ✓ *L'intégration scolaire a des apports positifs pour l'enfant intégré, ses camarades et les enseignants.*

Hypothèse N° 3 :

Le degré de motivation des enseignants titulaires ainsi que leur collaboration dans le processus intégratif d'un enfant à besoins particuliers influencent l'intégration scolaire :

- ✓ *La formation initiale des enseignants ne tient pas compte de la prise en charge des enfants à besoin particuliers dans une classe ordinaire.*
- ✓ *L'exclusion est un mécanisme de défense mis en place par les enseignants titulaires en vue de prévenir tout épuisement qui peut être engendré par la prise en charge d'un élève intégré.*

En effet, selon Doudin & al. (2009) la « prise en charge d'élèves ayant des besoins particuliers semble être un facteur de risque d'épuisement et l'exclusion peut alors constituer un mécanisme de défense » pour l'enseignant. (DOUDIN, CURCHOD-RUEDI & BAUMBERGER, 2009 : 11).

En outre, dans son agir professionnel, Ali a été confronté à des situations où la collaboration des enseignants a joué un rôle dans l'intégration, ou non, d'un enfant dans un milieu scolaire ordinaire.

Les entretiens se sont déroulés entre le 5 et le 26 mai 2015.

Entretien	Fonction	Depuis	Lieu	Date
N° 1	Enseignante spécialisée titulaire d'une classe COES	5 ans	Château d'Oex	05.05.2015
N° 2	Enseignante titulaire de classe	20 ans	Château d'Oex	05.05.2015
N° 3	Enseignante titulaire de classe	22 ans	Château d'Oex	05.05.2015
N° 4	2 enseignantes spécialisées	12 et 15 ans	Ollon	07.05.2015
N° 5	Enseignante titulaire de classe	33 ans	Aigle	12.05.2015
N° 6	Enseignante spécialisée co-titulaire d'une classe COES	33 ans	Château d'Oex	26.05.2015
N° 7	Enseignante spécialisée titulaire d'une classe D	30 ans	Château d'Oex	26.05.2015

Tableau 5 : Echantillon des enseignantes

4.1.2 Echantillon des familles

Nous avons interviewé quatre familles dont les enfants étaient en intégration scolaire en milieu « ordinaire » à l'établissement scolaire du Pays-d'Enhaut à Château d'Oex. L'entretien, d'une durée de 1h30, a eu lieu le 19 mai 2015 à la salle communale de Château d'Oex.

Famille	Parent présent	Âge de l'enfant	Enfant en intégration dès
N° 1	Père	12 ans	9 ans
N° 2	Mère	9 ans	7 ans
N° 3	Père	9 ans	6 ans
N° 4	Les deux parents	15 ans	7 ans

Tableau 6 : Echantillon des familles

4.2 Description de la méthodologie

Après les différents cours donnés à l'HES-SO de Sierre, nous avons pensé utiliser dans notre recherche trois méthodologies d'entretiens que nous trouvions appropriées à notre Travail de Bachelor. Il s'agissait en premier lieu d'effectuer un entretien exploratoire pour élargir nos connaissances sur le sujet de notre Bachelor. Ensuite, de faire des entretiens semi-directifs avec les différents acteurs définis au départ, des enseignantes titulaires d'une classe, et des enseignantes spécialisées. Pour finir, nous avons voulu organiser une rencontre avec des parents de plusieurs de ces enfants bénéficiant des mesures du SESAF, en leur proposant un entretien « focus-groupe ».



4.2.1 Entretiens exploratoires

L'entretien exploratoire s'effectue au début du travail de recherche, au niveau de la « pré-enquête » (DARBELLAY, 2014) et « aide à constituer la problématique de recherche. » (QUIVY & VAN CAMPENHOUDT, 2011). Il s'agit d'un entretien souple, ouvert et qui se déroule avec peu de questions car il laisse une liberté importante à la personne interviewée.

Ce type d'entretien permet de faire jaillir des idées, d'étoffer des connaissances sur le sujet et de découvrir des aspects auxquels nous n'aurions pas pensé.

4.2.2 Entretiens semi-directifs

L'entretien semi-directif (ou semi-dirigé) permet un recueil de données qualitatives et non pas quantitatives, comme le ferait un questionnaire par exemple. Semi-directif, parce qu'il donne une certaine liberté à la personne interviewée de raconter sa pratique (récit de vie) mais en gardant une ligne grâce à une grille d'entretien sur laquelle l'intervieweur s'appuie et guide l'interview par des thèmes élaborés à l'avance.

L'entretien se déroule la plupart du temps « face à face » (DARBELLAY, 2014), entre le chercheur et la personne interviewée, ce qui génère une certaine mise en confiance des différents acteurs grâce à l'intimité de cette position mais peut aussi malheureusement biaiser et influencer les réponses de la personne interviewée par ce que l'autre interlocuteur pourrait générer.

Cités par Darbellay (2014), Quivy et Van Campenhoudt (2011) affirment que c'est une méthode introspective qui permet à la personne interviewée de faire comprendre le sens de sa pratique.

En outre, selon Karine Darbellay (2014) « l'interviewé a un savoir généralisé sur le sujet de sa recherche et l'entretien de l'interviewé lui amène un savoir individualisé. » (DARBELLAY, 2014).

Comme nous l'avons vu dans le cours Emmanuel Solioz (2014), les objectifs d'une telle méthode d'entretien sont :

- ✓ « Vise à comprendre des processus ;
- ✓ Permet de répondre à la question du 'comment' ;
- ✓ Révèle la logique d'action ;
- ✓ Différenciation a posteriori ;
- ✓ Co-construction de la réalité. » (SOLIOZ, 2014).

4.2.3 Entretien de type « *focus group* »

L'entretien « collectif » ou « focus groupe » comme on le dénomme également, prend une place de plus en plus importante dans les travaux de recherches qualitatives et le recueil de données. Il s'associe aisément avec des entretiens individuels. C'est une méthode qui réunit des personnes autour d'une table afin d'échanger leurs points de

vue et de débattre sur un thème défini à l'avance avec des questions posées par un animateur.

Cette méthode permet des interactions sociales entre les différents participants et met en avant le fait que ces échanges engendrent un processus de construction de la pensée. Les avis contradictoires ou identiques font évoluer les opinions de ces personnes (DUCHESNE & HAEGEL, 2005 : 37). Cela les amène parfois à des consensus, ce que nous avons pu d'ailleurs remarquer entre deux familles lors de notre entretien « focus groupe », ou à des divergences. Ces deux familles s'alimentaient au fur et à mesure dans leurs propos. Comme le fait remarquer l'auteur El Hadj Touré « les opinions des membres s'inter-influencent. » (TOURE in GUILLEMETTE & al., 2010 : 22).

La mise en place de ce type d'entretien est restée un défi important de notre travail de recherche car celui-ci dépendait de l'engagement et de la participation des familles à notre projet. Avec étonnement et satisfaction, nous avons pu tout de même réunir quatre familles à une date et un lieu précis pour effectuer cet entretien.

4.2.4 Déroulement des entretiens

4.2.4.1 *Entretien avec M. Delitroz*

Le 14 décembre 2014, nous avons adressé un mail à M. Michel Delitroz, chef du Service de l'enseignement spécialisé en Valais, lui demandant de nous fournir quelques renseignements quant aux mesures de prise en charge des enfants à besoins éducatifs particuliers dans les écoles publiques valaisannes. Notre démarche avait pour but d'explorer le terrain de l'intégration scolaire.

La réponse de M. Delitroz fut prompte. En effet, le lendemain il nous a écrit pour nous proposer une rencontre dans son bureau à Sion. Le rendez-vous a été fixé au 9 janvier 2015 à 16h30. L'entretien devait durer une trentaine de minutes mais les échanges furent tellement riches et intéressants, qu'il a pris fin vers 17h30.

Au début de l'entretien, nous lui avons présenté notre projet de recherche. Il nous a donné, à son tour, un bref aperçu de l'Office de l'enseignement spécialisé (OES) en Valais chargé de mettre en place les mesures en faveur des enfants à besoins éducatifs particuliers. Il y a deux types de mesures.

Mesures ordinaires

Elles sont destinées à des enfants ayant 2 à 3 ans de retard scolaire. Elles sont accordées sous la forme d'une enveloppe attribuée annuellement à chaque établissement scolaire. Décidée par le conseiller pédagogique et l'inspecteur scolaire, l'enveloppe est gérée par le directeur de l'établissement qui se charge de mettre en place ces mesures (ex. : identifier les enfants bénéficiaires).

Les modalités de ces mesures sont les suivantes :

- ✓ **En école primaire** : des appuis pédagogiques sont assurés par des enseignants spécialisés qui vont en classe et/ou qui prennent les enfants en individuel ;
- ✓ **Au cycle d'orientation** : soit sous la forme d'appuis pédagogiques à l'instar de ce qui se fait en école primaire, soit sous la forme d'une classe d'observation de 8 à 12 élèves à besoins spécifiques.

Mesures renforcées

Il s'agit de mesures individuelles mises en place sur la base d'une analyse conduite par un conseiller pédagogique. Afin de définir les besoins de l'enfant, les conseillers pédagogiques effectuent une procédure d'évaluation standardisée (PES), avec plusieurs thèmes. Ils rassemblent l'ensemble des informations sur l'enfant et sa famille et coordonnent les différents professionnels. Un réseau réunit les intervenants et une proposition est faite aux parents de l'élève.

Les modalités de ces mesures sont :

- ✓ l'enfant est intégré dans une classe « ordinaire » : dans ce cas, il bénéficie d'un accompagnement assuré par un enseignant spécialisé, en duo pédagogique (4 à 10 heures par semaine). L'enfant reste toujours dans sa classe ;
- ✓ sous la forme de classes spécialisées regroupant des enfants présentant des handicaps (il en existe très peu en Valais) ;
- ✓ l'enfant est orienté vers une école spécialisée (ex. La Castalie).

Pour bénéficier des mesures renforcées, l'Accord intercantonal sur la pédagogie spécialisée définit 4 critères généraux :

- ✓ Une intensité soutenue ;
- ✓ Un haut niveau de spécialisation ;
- ✓ Des conséquences marquantes sur la vie quotidienne du jeune ;
- ✓ Une longue durée.

4.2.4.2 Entretiens avec les enseignantes

Dans le cadre de son agir professionnel en tant qu'intervenant éducatif, Ali a côtoyé les enseignantes, titulaires et spécialisées, exerçant dans les établissements scolaires d'Aigle et de Château d'Oex. Lorsqu'il leur a parlé de notre projet, elles se sont montrées intéressées par la thématique et lui ont donné leur accord pour nous accorder des entretiens. Les deux enseignantes spécialisées intervenant à Ollon nous ont été recommandées par une ancienne collègue d'Ali.

Nous avons présenté plus en détail notre projet dans un mail adressé aux enseignantes concernées. Par la suite, il était question de fixer les dates pour les

entretiens. Après de nombreux contacts, nous avons finalement planifié les différents rendez-vous.

Chaque entretien a duré 1h15 et a eu lieu dans des salles de classe à l'exception de celui que nous avons eu avec les deux enseignantes spécialisées interviewées en même temps. D'une durée de 2h05, cette rencontre avec elles s'est tenue au domicile de l'une d'entre elles à Aigle.

4.2.4.3 Entretien avec les familles

Réunir les familles, dans le cadre d'un focus groupe, a présenté l'une des principales difficultés dans notre étude empirique.

En février 2015, nous avons adressé un mail à Madame Marina Andrès, directrice des établissements scolaires du Pays-d'Enhaut à Château d'Oex où les enfants des familles concernées étaient scolarisés. Nous sollicitons son aide pour rencontrer ces familles. Sa réponse a été rapide.

La direction de l'établissement scolaire nous a recommandé d'adresser notre demande à Monsieur Alain Bouquet, directeur général de l'enseignement obligatoire, afin d'obtenir son autorisation pour notre étude.

Ensuite, tout est allé très vite. La direction, suite à l'aval de Monsieur Bouquet, nous a suggéré de rédiger une lettre à l'attention des familles concernées qu'elle leur a, officiellement, adressée. Quatre familles ont répondu présentes et l'entretien a eu lieu en mai 2015, dans une salle communale que la direction s'est chargée de réserver.

4.3 Limites de notre recherche

Nous avons été confrontés à plusieurs limites dans notre travail de recherche. Ci-après quelques-unes d'entre elles.

4.3.1 Nombre d'entretiens

Pour ce travail de recherche, nous avons effectué sept entretiens d'enseignantes et d'enseignantes spécialisées, un entretien dit « focus groupe », avec quatre familles présentes, et un entretien exploratoire avec le chef du Service de l'enseignement spécialisé en Valais. Nous arrivons donc à un total de neuf entretiens. Ce nombre limité ne permet pas une exhaustivité, de notre point de vue. Il est en effet trop restreint pour avoir une vision complète de notre domaine de recherche. Il donne cependant un aperçu de ce que ces différents acteurs pensent de l'intégration scolaire.



4.3.2 Réunir les familles

Lorsque nous avons choisi d'utiliser la méthodologie de l'entretien « focus groupe » pour interroger les familles, nous étions conscients de la difficulté que nous allions rencontrer à réunir plusieurs parents autour d'une table, à une heure fixe et à une date précise.

Nous avons par conséquent demandé conseil et soutien aux établissements scolaires de Château d'Oex. Ils ont eu l'amabilité d'accepter de transmettre notre courrier explicatif aux différentes familles concernées par notre sujet (l'intégration scolaire) avec leur papier entête, afin d'y donner une certaine crédibilité. Ils nous ont également mis à disposition une salle communale pour effectuer cette rencontre. Malgré nos efforts, nous redoutions une faible participation.

Toutefois, nous avons tout de même réussi à réunir quatre familles. Cela reste suffisant comme échantillon et cela nous a tout de même permis d'éclairer le point de vue de ces parents sur l'intégration scolaire de leurs enfants.

4.3.3 Notre propre vision

En effectuant notre formation en emploi, nous avons travaillé et nous travaillons encore avec des enfants à besoins particuliers qui bénéficient des mesures SESAF. Par conséquent, notre vision de l'intégration scolaire a été biaisée car nous avons un avis sur le sujet. Nous n'étions donc pas neutres dans notre représentation et nos avis sur notre travail, ce qui a pu influencer les réponses que les différentes personnes interviewées nous ont données.

4.3.4 Distance géographique

Dans la grande majorité, nous avons interrogé des enseignantes titulaires, spécialisées ou des parents dans une seule et même région, le Pays-d'Enhaut. Nous nous sommes cantonnés à récolter un échantillon de personnes dans cette région car Ali, ayant travaillé plusieurs années dans les établissements scolaires de Château d'Oex, avait déjà plusieurs contacts en sa possession. Nous voulions donc limiter les trajets en regroupant les entretiens. Nous avons dû tout de même effectuer trois déplacements pour interviewer toutes les personnes voulues. Il est clair, comme la plupart des différents acteurs ont pu le relater dans leur entretien, que l'éloignement de cette localité des structures les mieux adaptées à la problématique de leur enfant ne lui permet pas de bénéficier des meilleurs aménagements possibles. Un père de famille nous a dit à propos d'une mauvaise mise en place d'un ordinateur « On n'a pas réussi à balancer des programmes depuis Lausanne jusque là-bas en haut. » (Entretien du 19.05.2015, famille n° 1). Cela a par conséquent eu une influence sur leur point de vue sur cette intégration scolaire.

4.4 Travail en binôme

Deux raisons principales nous ont motivés à effectuer ce travail de recherche à deux. D'une part, les bons rapports relationnels que nous entretenons ; d'autre part, le fait que nous pratiquions tous deux, chacun dans un contexte qui lui est propre, auprès d'enfants à besoins éducatifs particuliers.

Dès le départ, nous avons élaboré une charte de groupe. Ainsi, nous avons défini nos rôles respectifs et identifié les points que nous nous sommes engagés à respecter. Afin de faciliter nos rencontres, nous nous sommes organisés pour mener la totalité des entretiens avant les vacances d'été 2015.

Au début, nous nous attendions à faire face à certaines difficultés au niveau relationnel et/ou organisationnel (le respect des délais, la divergence de points de vue, la différence du rythme du travail, etc.). Au fur et à mesure de l'avancement de notre recherche, nous nous sommes rendu compte de l'enrichissement que l'expérience de notre collaboration apportait à chacun d'entre nous.

4.5 Éthique et déontologie

Le terme déontologie tient son origine du mot grec *deon*, *deontos*, ce qu'il faut faire, et *logos*, discours. Le Petit Larousse Illustré (2008) définit la déontologie comme étant un « ensemble des règles et des conduites qui régissent une profession, la conduite de ceux qui l'exercent, les rapports entre ceux-ci et leurs clients ou le public. » (LE PETIT LAROUSSE, 2008 : 304). Cela nous conduit à définir la déontologie comme étant ce que tout travailleur social doit effectuer en tant que professionnel.

Il serait peut-être possible de parler de valeurs, de sens commun ou encore de normes, mais la déontologie demeure un repère, une valeur sûre et une base sur laquelle reposent les interventions des travailleurs sociaux. Colette Sierro (2012) a utilisé la définition suivante : « la déontologie de notre métier est bien d'accompagner, d'aider, de soigner, d'être présent et à l'écoute en considérant l'autre comme son égal. Les principes déontologiques en travail social sont représentés notamment par la non-discrimination, la responsabilité de l'action, la discrétion et le secret de fonction, la primauté de l'intérêt et de la volonté des personnes ou des groupes, la neutralité, l'information et le consentement des bénéficiaires, la reconnaissance des limites de l'action, la concertation et le travail en équipe. » (SIERRO, 2012).

L'éthique, par rapport à la déontologie, est davantage subjective, propre aux valeurs de chacun, donc il n'en existe pas qu'une seule. Elle permet de réfléchir au sens de nos actions dans notre pratique professionnelle, d'être un acteur engagé et de ne pas rester indifférent à nos actes. Elle nous permet d'être critiques avec les normes de la société, d'avoir une liberté de conscience, de réflexions et un sens des responsabilités. Il s'agit de la pratique de la réalisation de nos propres valeurs. L'éthique permet de raisonner les choix d'une conduite devant un problème social. En résumé, elle répond aux trois questions suivantes « qu'est-ce que je peux faire ? Qu'est-ce que je veux faire et qu'est-ce que je dois faire ? » (*loc. cit.*).



Dans le cadre de notre travail, nous avons tenu compte des aspects éthiques essentiels à tout travail de recherche décrits dans le *code d'éthique de la recherche*³, mis à disposition des étudiants par la HES-SO Valais. Ce code décrit, entre autres, les éléments clés et les principes primordiaux à respecter lors d'un travail de recherche. Ces principes sont les suivants :

- ✓ Respect des droits fondamentaux de la personne ;
- ✓ Appréciation et limitation des risques ;
- ✓ Consentement libre et éclairé du sujet partenaire de la recherche ;
- ✓ Respect de la sphère privée ;
- ✓ Utilisation des informations ;
- ✓ Restitution des résultats de la recherche ;
- ✓ Responsabilité personnelle et solidarité collective.

Cela étant, nous avons veillé à respecter la dignité de toute personne avec qui nous avons collaboré pour réaliser notre travail. Avant tout entretien, nous avons explicité clairement les buts, les objectifs, les méthodes et les enjeux de notre travail et avons vérifié que les personnes interviewées aient bien compris le sens de notre démarche.

Nous nous sommes engagés à appliquer les principes directeurs que nous avons reçus dans les cours du module de travail de Bachelor 1 avec M. Solioz, à savoir :

- ✓ Non-malfaisance ;
- ✓ Bienfaisance ;
- ✓ Respect de la dignité humaine ;
- ✓ Respect du consentement libre
- ✓ Respect du consentement éclairé ;
- ✓ Respect des personnes vulnérables ;
- ✓ Respect de la vie privée et des renseignements personnels ;
- ✓ Confidentialité et anonymat ;
- ✓ Impartialité et équité.

³ Code d'éthique de la recherche. Groupe romand de coordination Travail de bachelor, Février 2008

5 ANALYSE DES RÉSULTATS

Sitôt les entretiens terminés, nous nous sommes mis, chacun de notre côté, à un travail de longue haleine qui consistait à les retranscrire mot à mot.

Pour ce qui est de l'analyse proprement dite, nous avons procédé de la manière suivante :

- ✓ Relever les principaux thèmes à analyser en suivant la logique de nos grilles d'entretiens ;
- ✓ Identifier dans chaque entretien les mots et les expressions clés correspondant à chaque thème ;
- ✓ Rédiger les analyses suivant le type de population :
 - ⇒ Pour les enseignantes : catégoriser les informations obtenues sous divers indicateurs ;
 - ⇒ Pour les familles : croiser les points de vue en mettant l'accent sur les éventuels consensus et retenues.

5.1 Analyse des entretiens des enseignantes spécialisées

5.1.1 Perceptions et formes de l'intégration scolaire

5.1.1.1 *Perceptions de l'intégration scolaire*

Toutes les enseignantes spécialisées étaient d'avis que l'intégration scolaire est la possibilité pour chaque enfant, quel qu'il soit, d'être à l'école de son choix. Selon une enseignante spécialisée, l'intégration est « un vaste sujet. [...] L'intégration est la possibilité que ces enfants à besoins particuliers (difficulté intellectuelle, handicap, trouble du comportement, etc.) soient le plus possible maintenus dans des classes régulières avec leurs pairs. » (Entretien N° 1, 05.05.2014).

Une autre définition, similaire, nous a été donnée lors de l'entretien N° 4. L'une des enseignantes l'a définie comme étant le fait « d'avoir la possibilité d'être à l'école de son village pour autant qu'il se sente bien. » (Entretien N° 4, 07.05.2015).

La rejoignant dans cette définition, sa collègue a ajouté « l'intégration est de pouvoir vivre sa scolarité dans le lieu de vie de l'enfant (quartier, village, etc.). Je dirais que l'intégration est favorable à partir du moment où l'enseignant accueille bien l'enfant et aussi où l'enfant se sent bien dans ce milieu. [*L'intégration est*] que l'enfant puisse participer à la vie scolaire de son quartier en recevant les services auxquels il a droit et en se sentant bien. » (*loc. cit.*).

Cela étant, les trois enseignantes spécialisées interviewées séparément se sont clairement positionnées pour évoquer le caractère « politique » de l'intégration scolaire. Si deux d'entre elles ont essayé de tenir des propos modérés tels que « c'est de la théorie » (Entretien N° 1, 05.05.2015) ou encore c'est « une volonté politique avant tout qui n'est pas forcément en lien avec la réalité du terrain. » (Entretien N° 6, 26.05.2015), la troisième, elle, s'est montrée un peu plus agacée et énervée allant

même jusqu'à exprimer sa déception par rapport au manque de moyens. Elle a dit « honnêtement, ce sont de beaux principes auxquels je souscris et, en même temps, un peu de déception, parce que les moyens ne sont pas donnés pour réaliser la beauté des principes qui sont derrière [*l'intégration scolaire*]. » (Entretien N° 7, 26.05.2015).

5.1.1.2 Formes de l'intégration scolaire

En posant la question sur les formes de l'intégration scolaire, nous avons cherché à savoir comment cette dernière se pratique sur le terrain. Une seule enseignante spécialisée a compris le sens de notre question. Les quatre autres l'ont comprise comme s'il s'agissait des prestations fournies par le SESAF en faveur des élèves intégrés. Nous avons dû préciser notre question.

Concrètement, et d'un point de vue administratif, l'élève à besoins spécifiques fait partie d'une classe, qu'il s'agisse d'une classe dite « ordinaire » ou d'une classe destinée à accueillir des élèves présentant une quelconque difficulté (par exemple, la classe COES).

Lorsque l'élève à besoins particuliers est inscrit sur la liste d'élèves d'une classe « ordinaire » (par exemple à Ollon où il n'existe pas de classe à effectif réduit), il (l'élève intégré) reçoit des « aides à la carte » (Entretien N° 7, 26.05.2015) sous forme d'ateliers de lecture (maximum 8 élèves) ou logico-mathématiques (4 élèves maximum). Selon une enseignante spécialisée, ces élèves « viennent régulièrement chaque semaine, et ces ateliers font partie du programme » (*loc. cit.*). Il se peut aussi que l'enseignante spécialisée intervienne en classe. Dans ce cas, soit elle y reste pour faire du co-enseignement, ou alors elle se met un peu à l'écart avec les élèves à besoins particuliers pour « travailler certaines notions particulières. » (*loc. cit.*). Elle peut aussi prendre en charge un petit groupe à l'extérieur de la classe si cela s'avère nécessaire. Tout « dépend des besoins des élèves intégrés et de la tranquillité dont ils ont besoin. » (*loc. cit.*).

Cela étant, il y a des enfants à besoins particuliers qui viennent à l'école quatre jours par semaine, le cinquième jour ils vont en institution. C'est le cas des élèves malentendants qui vont un jour par semaine à l'école cantonale pour enfants sourds (ECES) à Lausanne, ou encore des élèves à haut potentiel (HP) qui se rendent chaque mercredi matin à La Tour-de-Peilz (ou à Montreux).

En ce qui concerne les classes destinées spécifiquement aux enfants en difficulté, le nombre d'élèves accueillis peut atteindre légalement douze, mais il n'y a pas de nombre minimum. Le suivi se fait en co-enseignement et les élèves peuvent fréquenter une classe régulière pour certaines matières telles que les travaux manuels et la gymnastique.



5.1.2 Apports de l'intégration scolaire

De ce point de vue, nous avons cherché à connaître les apports de l'intégration scolaire, selon les personnes interviewées, pour l'élève intégré, pour ses pairs mais aussi pour les enseignants (spécialisés ou pas).

De tous les entretiens, nous pouvons déduire que certains aspects de l'intégration scolaire en tant que politique (l'ensemble des mesures mises en place par le SESAF) n'a pas beaucoup d'apports ni pour l'élève intégré ni pour ses pairs. La mesure dite « aide à l'enseignant » (cf. point 2.2.8.4) a particulièrement été critiquée. En cause, les conditions sociales « lamentables » (Entretien N° 6, 26.05.2015) de ces aides à l'enseignant qui ne disposent pas de formation particulière et « [...] s'ils [*les aides à l'enseignant*] veulent faire une formation pour mieux comprendre l'enfant dont ils ont la charge, ils doivent la faire sur leur temps libre et sur leurs week-ends. Sans oublier qu'il faudrait encore la payer de leur poche. » (*loc. cit.*).

Aucun contrat de travail n'est établi pour l'aide à l'enseignant. C'est du « travail sur appel » (Entretien N° 7, 26.05.2015). Du jour au lendemain, la mesure peut s'arrêter et l'aide se trouve sans travail, ce qui peut être une source d'angoisse qui se reporte sur l'enfant à besoins éducatifs particuliers. A contrario, l'aide à l'enseignant peut arrêter de suivre l'enfant à tout moment ; dans ce cas, l'enfant se retrouve sans soutien.

Une enseignante spécialisée estime qu'« au niveau cognitif, il n'y a absolument aucun gain » (Entretien N° 6, 26.05.2015) si l'intégration « n'est pas bien ciblée. » (*loc. cit.*). Une intégration ciblée ? Une intégration « où l'élève peut aller dans la classe uniquement pour les domaines dans lesquels il a les compétences de suivre. » (*loc. cit.*). Cela est bénéfique « pour tout le monde, y compris pour les élèves réguliers qui voient qu'un élève qui, soit disant est en difficulté, peut avoir des compétences tout à fait bonnes dans certains domaines. » (*loc. cit.*).

Une classe de développement paraît être une mesure adéquate. Néanmoins, une enseignante spécialisée estime que « c'est quand même un oreiller de paresse au bout d'un moment. » (Entretien N° 7, 26.05.2015). Elle déconseille d'y laisser les élèves pour longtemps (maximum 2 ans).

En ce qui concerne l'intégration scolaire en tant que concept, les enseignantes spécialisées étaient toutes d'avis qu'elle a des apports sur le plan relationnel mais pas au niveau des apprentissages scolaires.

5.1.2.1 Pour l'élève intégré

A travers des entretiens, nous avons évoqué les apports de l'intégration scolaire pour l'élève intégré selon trois axes : les apprentissages scolaires, au niveau sociocognitif et les habiletés sociales.



Définitions et terminologies⁴

- ✓ **Sociocognitif** : ce terme désigne l'ensemble des apprentissages et des connaissances que l'enfant acquiert au travers de ses rapports relationnels avec les autres ;
- ✓ **Habiletés sociales** : l'ensemble des comportements, verbaux et non-verbaux, qui permettent à l'enfant intégré d'entrer en relation avec ses pairs (savoir-vivre);
- ✓ **Apprentissage scolaire** : l'ensemble des connaissances scolaires théoriques que l'élève intégré est censé acquérir telles que le français et les maths.

Au niveau social, toutes les enseignantes spécialisées estimaient que l'intégration scolaire a des apports considérables pour l'élève intégré. « Les conséquences les plus négatives concernent les apprentissages scolaires, et les plus positives concernent, elles, le plan social, l'estime de soi et, aussi, tout ce qui est de l'ordre des qualités de cœur. » (Entretien N° 7, 26.05.2015).

Certaines enseignantes spécialisées ont mis l'accent sur le côté « un peu canalisant » (Entretien N° 1, 05.05.2015) de l'intégration scolaire pour les enfants présentant des troubles du comportement. Quand un enfant (ayant des difficultés comportementales) est « intégré [*partiellement*] dans une classe qui fonctionne normalement, qu'on lui demande une certaine norme, elle [*la demande*] est palpable. » (*loc. cit.*). Car le but est « de lui montrer à quoi ça correspond, de le mettre dans le bain. » (*loc. cit.*). L'intégration, c'est « aussi leur montrer ce qu'on attend d'eux. Ce n'est pas avec des mots que ça fait du sens. » (*loc. cit.*).

5.1.2.2 Pour les pairs

L'un des apports les plus mis en évidence pour les pairs, est que ceux-ci bénéficient de ce qui est mis en place pour accompagner l'élève intégré. Une enseignante spécialisée estime que « l'intégration [*scolaire*] est un vrai apprentissage social et relationnel super important » (Entretien N° 7, 26.05.2015) pour les pairs. L'élève intégré peut être perçu (par les autres élèves) comme étant « moins bon » (*loc. cit.*) mais son côté sympa est très apprécié. Sans oublier qu'il peut avoir de meilleures compétences en « gymnastique et en travaux manuels » (*loc. cit.*), ce qui amène une ouverture par rapport au handicap.

Mis à part la tolérance, le fait qu'il y ait « quelque chose qui se vit en plus parce qu'il y a un être humain en plus » (*loc. cit.*), et « apprendre à vivre avec une différence » (Entretien N° 4, 07.05.2015) sont autant d'apports que l'intégration scolaire peut offrir aux pairs.

⁴ Source : <http://dictionnaire.reverso.net/francais-definition>

en paie le prix ? « C'est malheureux à dire, mais ce sont les enfants. Ils sentent bien cette non-entente entre enseignants ; ils sont très sensibles et ils perçoivent bien ce qui se passe. » (*loc. cit.*).

Cela étant, selon les personnes interviewées, il y a des enseignants titulaires qui « font de la différenciation naturellement ; et ils la font vraiment de manière active, positive et constructive. » (*loc. cit.*).

Par ailleurs, la collaboration avec les parents est aussi un élément essentiel dans la qualité de l'intégration scolaire. Cet aspect a surtout été mis en avant par une enseignante spécialisée titulaire d'une classe à effectif réduit. Selon elle, la « famille, aussi, c'est important [...] parce que la famille, c'est toujours émotionnel. Nous [l'école], on est plus dans le factuel, on a plus de recul. [...] C'est important que la famille se sente en confiance. » (Entretien N° 1, 05.05.2015). Regrettant le fait qu'« on [l'école] ne communique pas assez avec les familles » (*loc. cit.*), elle a insisté sur l'importance de la collaboration et la communication avec les parents, et ce au même titre qu'avec les enseignants titulaires. Selon elle, « autant au niveau des familles que des enseignants, ce lien [*collaboratif*] est important à construire tout le temps, même si ça va, surtout si ça va. [...] Cela aide à l'intégration. » (*loc. cit.*).

Une intégration scolaire plus aisée dépend d'autres éléments. La manière de dispenser le cours en est un. Selon une enseignante spécialisée, « le principal point qui défavorise l'intégration scolaire, c'est l'enseignement ex cathedra, comme il est encore beaucoup vécu. Un professeur qui donne un cours et des élèves qui font tel ou tel exercice et après on passe à l'autre. [...] Nos élèves à besoins particuliers ont justement un besoin particulier, celui d'avoir du temps. Certains d'entre eux ont de gros problèmes d'organisation. Les autres ont fini l'exercice et lui [l'élève intégré] a, à peu près, sorti son cahier. Avant même qu'il commence à réfléchir, il est stigmatisé. » (Entretien N° 7, 26.05.2015). Cet avis est partagé par toutes les enseignantes spécialisées qui ne supportent pas la manière de donner le cours de certains enseignants titulaires.

« [...] Avec certains collègues [*enseignants titulaires*], je m'arrache les cheveux au fond de la classe. Car la manière de donner le cours n'est pas adéquate à l'enfant intégré (des raccourcis pour expliquer des formules mathématiques par exemple). Et l'enseignant ne fait aucun effort pour adapter sa manière à l'élève à besoins particuliers alors qu'il voit bien qu'il est perdu. » (Entretien N° 4, 07.05.2015).

Pour illustrer l'importance de la motivation des enseignants titulaires pour une intégration plus aisée, nous nous proposons de citer une enseignante spécialisée, titulaire d'une classe COES « [...] Il y a vraiment des enseignants [*titulaires*] pour qui c'est difficile de différencier pour les élèves. Des choses bêtes (ex. : accepter de partager la feuille en deux et mettre un exercice sur chaque page, ou juste changer la police d'écriture, etc.) sont impossibles à entendre pour les enseignants. » (Entretien N° 1, 05.05.2015).

D'autres facteurs extrinsèques ont également une influence sur la qualité de l'intégration scolaire. Certains parents d'élèves dits « normaux » sont réticents, craignant que leurs enfants soient freinés dans leur apprentissage. Et cette réticence peut constituer un vrai frein à l'intégration scolaire.



Ci-après, quelques facteurs jouant aussi un rôle dans la qualité de l'intégration scolaire (liste non exhaustive) :

Facilitateurs

- ✓ L'état d'esprit des enseignants ;
- ✓ Le soutien proposé aux enseignants titulaires (enseignants spécialisés, aide, etc.) ;
- ✓ Un accompagnement de qualité ;
- ✓ Des programmes adaptés aux besoins de l'élève intégré en tenant compte de ses compétences ;
- ✓ Une souplesse du système scolaire ;
- ✓ Des lieux de dégagements (ex. : pour les troubles de comportements lourds) ;
- ✓ Une bonne collaboration entre l'école et l'institution fréquentée par l'élève (dans le cas d'une intégration partielle) ;
- ✓ Un espace aménagé et un environnement adapté (éclairage, des photocopies de fiches plutôt que demander à l'élève de copier au tableau, ordinateurs avec programmes adaptés, etc.) ;
- ✓ Le partage de certaines activités (la gym, les activités manuelles et la connaissance de l'environnement sont des domaines où l'élève peut s'adapter).

Freins

- ✓ Des effectifs élevés de classes relevant de l'Office de l'enseignement spécialisé (ex. COES). Ces effectifs peuvent atteindre douze élèves par classe ;
- ✓ Une structure trop rigide de l'école ;
- ✓ Le côté figé de l'enseignement : selon une enseignante spécialisée, les enseignants (titulaires) « [...] sont bloqués par des programmes, ce qui leur met une pression supplémentaire qui est reportée sur les élèves. » (Entretien N° 1, 05.05.2015) ;
- ✓ L'éloignement géographique et la complexité des transports ;
- ✓ Une très grande hétérogénéité (il se peut qu'un élève à besoins particuliers soit intégré dans une classe avec des enfants beaucoup plus jeunes que lui).

5.1.4 Avantages et inconvénients de l'intégration scolaire

Les enseignantes spécialisées ont toutes été d'avis que l'intégration scolaire comporte des avantages, mais aussi des inconvénients. La plupart des avantages ayant été abordés précédemment (cf. point 5.1.2), nous nous contentons ici de résumer les avantages et les inconvénients comme nous les avons relevés des entretiens.

Avantages	Inconvénients
<ul style="list-style-type: none"> ✓ La proximité ✓ Une vie sociale « normale » ✓ Le confort familial ✓ Une émulation (une rivalité positive qui fait avancer) ✓ Pousser tout le monde (enseignants et décideurs) à réfléchir ✓ La tolérance et l'ouverture d'esprit (pour les pairs) ✓ Vivre avec la différence (pour les pairs) 	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Vouloir intégrer à tout prix ✓ Ne pas avoir les soins à proximité (logopédie, psychomotricité, etc.) ✓ Le sentiment de l'élève intégré d'être en décalage par rapport à ses pairs ✓ Dysfonctionnement de la classe, violence réciproque et manque de calme dans la classe (si troubles du comportement) ✓ Dur pour l'enfant en difficulté de porter l'étiquette de l'élève intégré ✓ Un sentiment de solitude des enseignants titulaires (à cause du manque de soutien parfois)

Tableau 7 : Avantages et inconvénients de l'intégration scolaire

5.1.5 Favorable / défavorable à l'intégration scolaire

À la question « êtes-vous favorable à l'intégration scolaire ? », nous n'avons pas reçu de réponse type. Les avis divergent, même si toutes les enseignantes spécialisées, ou presque, ont été d'accord que leur attitude favorable dépend des moyens mis à disposition. Pour une enseignante spécialisée cela « dépend des enfants. Sur le principe, c'est bien. » (Entretien N° 1, 05.05.2015). Une autre s'est dite favorable mais seulement si « on donne les moyens aux collègues [*enseignants titulaires*], si on entend leurs peurs, je suis 'pour' complètement, ce serait l'idéal. » (Entretien N° 7, 26.05.2015).

La mise à disposition de moyens a été évoquée par une autre enseignante spécialisée. Elle serait favorable si « les moyens étaient vraiment mis en place, mais ce n'est pas le cas. » (Entretien N° 6, 26.05.2015). Elle a également mis en avant un autre facteur qui ferait d'elle une personne favorable à l'intégration scolaire. Elle a relevé qu'elle serait « favorable à ceux [*des élèves à besoins spécifiques*] que j'estime qu'on peut amener à une autonomie réelle. » (*loc. cit.*). Une autonomie réelle ? Sa réponse ne s'est pas fait attendre « une autonomie réelle, justement, il y a des enfants qui ont vraiment de la peine aux niveaux scolaire et organisationnel mais si vraiment on les coache comme il se doit on sait qu'ils peuvent avoir leur certificat, faire un apprentissage, gagner leur vie et être indépendants. Et puis, il y en a ceux qu'on sait bien qu'ils finiront, par exemple, dans des ateliers protégés et qu'ils seront à l'Assurance Invalidité (AI) mais qu'on continue quand même à vouloir les intégrer à tout prix. J'estime qu'en ce moment, on est en train de pénaliser tous les autres qui pourraient s'en sortir. » (*loc. cit.*).

Les deux enseignantes spécialisées interviewées ensemble ont déclaré être « hyper favorables » (Entretien N° 4, 07.05.2015) mais « pour autant qu'il y ait les moyens pour favoriser l'intégration scolaire et que l'enfant se sente bien dans le système scolaire. » (*loc. cit.*).

50

Une autre enseignante titulaire l'a perçue comme étant « une chance pour tous, une égalité pour tous. C'est ce que l'on trouve dans la LEO (Loi sur l'enseignement obligatoire). Donner toutes ses chances à chacun, même si c'est difficilement applicable, même si c'est difficilement appliqué. » (Entretien N° 3, 05.05.2015).

Dans les différents propos les enseignantes ont souligné l'importance de la collaboration entre les différents intervenants lors d'intégration et en l'ayant exprimé ainsi « cela veut dire d'avoir de plus en plus de collaboration avec des intervenants. Créer un réseau pour permettre à ces enfants de suivre les cours dans une classe normale. » (Entretien N° 5, 05.05.2015), ou, « [*l'intégration scolaire*] est d'accueillir un enfant qui a des difficultés d'ordres différents, dans une classe. Travailler avec d'autres personnes, d'autres coachs et arriver à gérer le tout. » (Entretien N° 5, 12.05.2015). Elles ont également mis l'accent sur leur difficulté à appliquer ce qu'il leur est demandé avec les moyens mis à leur disposition actuellement par le canton. Une enseignante nous a même dit « il ne faut pas faire de beaux discours, il faut venir dans les établissements. » (Entretien N° 5, 12.05.2015). Cela s'adressait à la cheffe du département de la formation, de la jeunesse et de la culture, Madame Anne-Catherine Lyon.

5.2.1.2 *Formes de l'intégration scolaire*

Concernant les différentes formes de l'intégration scolaire, les enseignantes titulaires ont semblé n'en connaître qu'une partie, soit l'intégration scolaire partielle ou complète et les classes de développement de l'enseignement secondaire (DES).

Voici certains de leurs propos qui ont démontré un manque d'informations sur les différentes formes de l'intégration « les officielles je les connais mais il y en a tellement d'autres, des mesures individualisées. » (Entretien N° 3, 05.05.2015), ou encore « il y a les intégrations complètes ou partielles et les classes DES mais je ne suis pas au courant d'autre chose. » (Entretien N° 2, 05.05.2015). Nous avons pu également constater que toutes les informations reçues n'étaient pas toujours complètes ou comprises. Une enseignante a confondu, par exemple les aides à l'enseignant avec des éducateurs, et un éducateur AEMO comme faisant partie d'une mesure SESAF.

5.2.2 Apports de l'intégration scolaire

5.2.2.1 *Apports de l'intégration scolaire (mesures SESAF)*

Les apports n'ont pas toujours été perçus comme positifs pour une partie des enseignantes titulaires interrogées. Plusieurs d'entre elles ont jugé parfois les mesures mises en place disproportionnées au niveau de l'encadrement. Une enseignante nous a donné l'exemple d'un enfant en situation de polyhandicap intégré dans sa classe. Celui-ci a bénéficié de deux adultes en permanence durant son temps scolaire alors que selon elle d'autres élèves de la classe, en difficulté scolaire, auraient pu profiter d'un appui scolaire plus conséquent. Elle a dit : « certains élèves intégrés (polyhandicapés) bénéficient de gros moyens (ressources humaines et moyens) au détriment d'autres enfants (non intégrés) qui en auraient besoin. » (Entretien N° 2,

05.05.2015). Une autre enseignante a également partagé ceci « Pas de soutien mis en place pour les enfants qui ont des difficultés alors que oui pour les enfants intégrés. » (Entretien N° 3, 05.05.2015). Elle a constaté également une incompréhension et une jalousie de certains camarades de l'enfant intégré par rapport aux aménagements dont celui-ci pouvait bénéficier lors de son intégration en classe, en affirmant qu'« ils [les pairs] ne comprennent pas pourquoi ils [les élèves intégrés] bénéficient de tout ça. » (*loc. cit.*).

Nous avons également entendu une enseignante se sentir « démunie » (Entretien N° 3, 05.05.2015) et ne pas constater « grand-chose » (*loc. cit.*), dans la mise en place des mesures du SESAF afin de les soutenir adéquatement.

En outre, l'une d'entre elles a sous-entendu que les aides à l'enseignement n'étaient pas assez formés pour une prise en charge adaptée aux situations qu'ils pouvaient rencontrer.

Une enseignante nous a également fait part d'un certain scepticisme au niveau de l'évolution cognitive de certains enfants intégrés, « Au niveau cognitif, je ne sais pas si ça change grand-chose d'avoir un enfant intégré. Dans les apprentissages scolaires et cognitifs, pas tous ne progressaient. » (Entretien N° 3, 05.05.2015). Cela était en désaccord avec ce qu'une autre enseignante nous a dit « ils font des progrès au niveau cognitif, des apprentissages scolaires et au niveau des habiletés sociales ». (Entretien N° 2, 05.05.2015).

Dans l'ensemble, elles ont tout de même constaté des apports positifs à l'intégration scolaire et cela à plusieurs niveaux.

Selon l'une des enseignantes, les camarades de classe ont bénéficié du programme adapté de l'enfant à besoins particuliers « ça amène aux pairs de découvrir une autre façon de faire. », (Entretien N° 2, 05.05.2015). L'une d'entre elle a pensé que c'est une chance que « des élèves dits 'normaux' côtoient des élèves particuliers. », (Entretien N° 5, 12.05.2015). En effet, ça a permis « d'estomper la différence » (Entretien N° 2, 05.05.2015) et pour l'enfant intégré de « se sentir avec les autres et ne plus se sentir à part. » (*loc. cit.*). Selon la même personne, cela a fait prendre conscience aux pairs de la différence, d'une autre réalité que certains enfants peuvent vivre.

Elle a aussi pu remarquer une entraide réciproque entre les enfants intégrés et leurs pairs dans les différentes branches où certains avaient des difficultés et d'autres de la facilité. Une régulation du comportement, parfois inadéquat, de l'enfant intégré, par ses pairs, s'est plusieurs fois produite, selon cette personne.

5.2.2.2 Interactions entre les élèves et leur environnement

Là aussi pour ce thème, les avis ont été divergents entre les enseignantes titulaires interviewées. L'une d'elles nous a appris que l'enfant intégré « pouvait être apprécié comme détesté. » (Entretien N° 3, 05.05.2015), « Cela dépend des élèves. Il y en a qui se sont investis, d'autres qui se sont protégés. » (*loc. cit.*). Alors que la première enseignante a pu nous dire que « Le contact de l'élève intégré avec les autres a été



plutôt bon et j'ai trouvé qu'il s'est rapidement intégré. » (Entretien N° 2, 05.05.2015). Cela dépendait beaucoup de la problématique de l'enfant à besoins particuliers, de ses agissements et de son fonctionnement. Sur ce sujet, une enseignante nous a confié que « le groupe a tendance à rejeter, réflexes vitaux au niveau de la petite société de l'école. Avec les élèves 'dys', il n'y a pas de problème. » (Entretien N° 5, 12.05.2015).

Certaines d'entre elles ont eu la bonne idée de mettre en place des ateliers de mise en situation de handicap, afin d'essayer de faire mieux comprendre aux autres élèves la difficulté que leur camarade peut rencontrer et estomper cette différence, comme il a déjà été indiqué au chapitre précédent par une enseignante.

5.2.3 Facilitateurs et freins à l'intégration scolaire

5.2.3.1 *Facilitateurs et freins à l'intégration scolaire*

Les éléments facilitateurs que les enseignantes titulaires interrogées ont décelés dans cette intégration scolaire sont les suivants.

Plusieurs enseignantes nous ont laissé entendre qu'une formation adaptée permettrait de mieux accueillir un enfant à besoins particuliers et faciliterait son intégration. Nous reviendrons plus en détail sur ce sujet lors du prochain chapitre (cf. point 5.2.5).

La plupart des enseignantes interviewées ont pensé que la motivation jouait un rôle important dans la qualité de l'intégration scolaire, tout en restant attentif à l'épuisement professionnel. Selon elles, il est primordial de croire au projet, d'y participer et de s'impliquer pour être efficace. Au contraire, « avoir le sentiment d'être sur le fait accompli » (Entretien N° 5, 12.05.2015) serait néfaste à leur implication dans cette intégration scolaire.

La première enseignante nous a parlé de l'importance de bénéficier d'un bon esprit d'équipe et d'une bonne communication entre les différents intervenants, ainsi qu'avec les familles. Cet élément n'est pas à négliger afin de faciliter cette intégration scolaire. L'enseignante a utilisé les termes suivants « une bonne communication entre tous les intervenants, ainsi que des échanges entre les enseignants et les parents permettent de comprendre ce que vit l'enfant dans la classe. » (Entretien N° 2, 05.05.2015).

Les ressources humaines (éducateurs, enseignants spécialisés, etc.) et structurelles (ex. : ordinateurs avec programmes adaptés) mises à disposition ont été évoquées par plusieurs enseignantes comme étant bénéfiques à l'intégration scolaire d'un enfant à besoins particuliers.

L'une d'entre elles a aussi souligné l'importance de leur présenter un projet clair avec des objectifs et des buts bien définis à l'avance. Cela permet d'anticiper la venue de cet enfant à besoins particuliers en classe et de l'accueillir dans les meilleures conditions. Cela a été présenté dans ces termes par une enseignante « La qualité de

quelque chose de nouveau, qui est venu avec la nouvelle méthode. » (Entretien N° 2, 05.05.2015), et cela leur demande de l'effort et une ouverture d'esprit face à cette collaboration imposée, « c'est un effort particulier de l'enseignant de collaborer avec d'autres personnes. » (Entretien N° 3, 05.05.2015). L'une d'entre elles a été encore plus catégorique à ce sujet, « Avec mes collègues on ne voulait pas de ces 'éduc's' dans les cours, mais plutôt collaborer en dehors, pendant les activités extrascolaires. » (Entretien N° 5, 12.05.2015). Mais quelles sont les raisons de ce refus de collaborer ? L'une des craintes que les enseignantes ont de cette collaboration est le jugement, ou le regard critique de la personne en soutien sur leur pratique professionnelle. Cela leur demande également une « [...] adaptation importante à cette collaboration étroite avec ces autres collègues [...] » (Entretien N° 3, 05.05.2015). La première enseignante nous a affirmé aussi qu'il fallait « de la volonté des gens (à collaborer) » (Entretien N° 2, 05.05.2015), pour faciliter cette intégration scolaire. L'une d'elles a constaté que dans son établissement « les enseignants dans le primaire sont favorables à plus de 50%. Dans le secondaire ils sont moins favorables à la collaboration car ils sont plus de la vieille école. » (Entretien N° 2, 05.05.2015).

Une enseignante titulaire a également partagé avec nous que la collaboration était « très utile mais prenait beaucoup de temps » (Entretien N° 3, 05.05.2015), et une autre d'entre elles a rajouté « au début, l'impression de perdre son temps dans ses réseaux mais cela permet quand même de mieux connaître la situation de l'enfant. » (Entretien N° 5, 12.05.2015).

5.2.4 Avantages et inconvénients de l'intégration scolaire

5.2.4.1 *Avantages de l'intégration scolaire*

Les différents avantages transmis par quelques-unes des enseignantes n'ont pas été unanimement partagés. Deux d'entre elles ont considéré l'intégration scolaire comme un « enrichissement personnel au niveau de l'enseignement et de la classe. » (Entretien N° 2, 05.05.2015), et comme un « sentiment de satisfaction d'avoir relevé un défi. » (Entretien N° 5, 12.05.2015), une sorte de challenge personnel à essayer de réaliser.

La première enseignante a également vu un avantage pour l'élève à besoins particuliers de se sentir « comme les autres, non étiqueté, non anormal, non atypique. » (Entretien N° 5, 12.05.2015).

5.2.4.2 *Inconvénients de l'intégration scolaire*

Pour les inconvénients, les avis ont été plus nombreux. Les enseignantes ont pu nous dire que l'intégration scolaire demandait du travail supplémentaire (nombreux réseaux, différents bilans, etc.) ce qui les a parfois amenées à l'épuisement, « ça prend du temps et de l'énergie. » (Entretien N° 5, 12.05.2015). L'une d'elles a également soulevé le fait d'être toujours « à l'affût » (Entretien N° 3, 05.05.2015) ou de devoir gérer « des sautes d'humeur » (*loc. cit.*). Cela l'a mise à rude épreuve, elle a eu l'impression de faire « plus de discipline que d'intégration. » (*loc. cit.*). Une

enseignante nous a avoué que cet épuisement était peut-être dû à ce que « les enseignants sont moins confrontés et habitués à ce genre de population. » (Entretien N° 2, 05.05.2015). Elles ont été néanmoins unanimes pour dire que l'intégration scolaire amène une surcharge de travail et une implication conséquente.

La deuxième enseignante a parlé également d'une pression supplémentaire en lien avec les attentes des parents concernant les enjeux de l'orientation pour leurs enfants dits « normaux ». En effet, selon elle « l'élève intégré capte toute l'attention alors qu'il y a d'autres élèves en souffrance » (Entretien N° 3, 05.05.2015). Par exemple, la gestion du conflit entre l'élève intégré et ses pairs peut prendre une place importante dans la vie d'une classe et avoir donc « une répercussion sur l'avancement scolaire. » (*loc. cit.*). L'enseignante craignait d'avoir des échecs scolaires trop importants pour ses élèves. Elle nous a transmis la chose suivante, « Je suis soulagée quand cet enfant polyhandicapé est absent. » (*loc. cit.*).

Deux autres problèmes ont été soulevés par une partie des enseignantes titulaires. Premièrement, le fait d'intégrer l'enfant dans une classe avec des enfants plus jeunes que lui peut lui faire endosser le rôle du leader négatif ou aussi faire baisser son estime de soi. Ce problème a été partagé par les parents d'une jeune fille lors de l'entretien « focus groupe » effectué avec les familles. D'autre part, si l'enfant intégré est entouré « de trop d'intervenants gravitant autour de lui, logos, enseignantes spécialisées, éducateurs » (Entretien N°5, 12.05.2015) cela ne lui est pas forcément bénéfique.

5.2.5 Formation initiale des enseignants titulaires

Pour ce thème, les enseignantes titulaires interrogées ont été par contre unanimes pour dénoncer un manque de formation pour accueillir ces enfants à besoins particuliers dans leur classe. Avec une pointe d'agacement voilà ce qu'elles ont pu partager avec nous lors de ces différents entretiens, « On n'est vraiment pas préparé à ça. On n'est pas des maîtres spécialistes, on n'est pas des enseignantes spécialisées. » (Entretien N° 3, 05.05.2015), ou encore « Il faudrait aussi des gens, parce que nous, on n'est pas formées à ça. » (Entretien N° 5, 12.05.2015). Et aussi « c'est vrai que si tu veux intégrer ces enfants-là, il faudrait aussi songer à former ou à aider les gens qui sont censés s'en occuper parce que c'est nouveau pour nous et angoissant. » (Entretien N° 3, 05.05.2015). L'une d'elles a finalement soulevé que cette formation permettrait « d'être mieux formée et avoir des armes pour se sentir mieux outillée. » (Entretien N° 2, 05.05.2015).

5.2.6 Favorable / défavorable à l'intégration scolaire

Les avis ont été divergents. Certaines enseignantes nous ont dit « qu'actuellement l'intégration scolaire est souvent favorisée, même si ce n'est pas l'idéal. » (Entretien N° 5, 12.05.2015). Une autre enseignante nous a avoué ne pas être favorable à cette intégration scolaire, pensant que « les instituts sont un endroit mieux adapté. » (Entretien N° 3, 05.05.2015). Elle a également dit que « l'intégration est un moyen de déplacer la problématique du handicap dans les classes. » (*loc. cit.*). Ayant vécu une

expérience moyennement positive d'un élève intégré dans sa classe, l'une d'elles nous a confié ne pas être favorable à l'intégration scolaire.

Une autre enseignante a dit que cela pouvait dépendre du handicap, mais qu'elle restait tout de même défavorable à l'intégration d'un enfant à besoins particuliers dans sa classe. Plusieurs d'entre elles nous ont aussi affirmé que la plupart de leurs collègues n'étaient pas favorables à ce projet. Tous ces avis négatifs montrent une certaine réticence de la part du corps enseignant à suivre la direction que le Canton souhaite prendre au sujet de l'intégration scolaire.

Pourtant l'une d'entre elles a dit que c'était « dur pour l'enseignant de gérer un enfant à besoins particuliers dans une classe » (Entretien N°2, 05.05.2015), mais elle restait tout de même favorable à l'intégration scolaire car « ça fait partie du métier. » (*loc. cit.*).

L'intégration partielle plutôt que totale a été également mise en avant par une enseignante titulaire, plus ou moins favorable à l'intégration scolaire, car celle-ci a permis « à tout le monde de respirer. » (Entretien N° 5, 12.05.2015).

L'une d'elles favorable à cette intégration scolaire a mis en avant la question d'une certaine justice « [...] même chance pour tout le monde. » (Entretien N° 5, 12.05.2015). Elle a partagé également une expérience qu'elle a vécue avec un élève intégré « L'élève que j'ai connu était heureux d'être en classe. La pire des punitions qu'il pouvait subir était de le faire sortir de la classe. » (Entretien N° 2, 05.05.2015). Une autre enseignante a avoué que ses collègues venant d'une autre profession plutôt individualiste s'opposent à cette intégration car celle-ci demande une collaboration importante avec les différents intervenants, comme nous l'avons indiqué dans un paragraphe précédent.

5.2.7 Rôle de l'éducateur social dans l'intégration scolaire

Toutes Les enseignantes interrogées ont partagé le même avis, « Oui, l'éducateur social a un rôle à jouer dans cette intégration scolaire » (Entretien N° 2, 05.05.2015) mais à certaines conditions, pour l'une d'entre elles « cela dépend du handicap. » (Entretien N° 3, 05.05.2015). Elle pensait plus précisément à la discipline et à ce qu'un élève intégré souffrant de troubles du comportement demande comme accompagnement.

La présence d'un éducateur dans une classe est perçue comme une « [...] béquille, qu'il faudrait de temps en temps [...] » (Entretien N° 3, 05.05.2015) afin que l'enfant intégré ne soit pas trop assisté selon l'une des enseignantes. Elle a également affirmé que les objectifs des éducateurs avec l'enfant intégré seraient moins scolaires et plus focalisés dans les habiletés sociales comme le savoir vivre ou des activités extra-scolaires : faire la cuisine, se balader, etc.

Une enseignante titulaire nous a raconté que, lorsque « l'élève refusait de faire certaines choses, le fait de les faire avec un éducateur en individuel, ça passait mieux. » (Entretien N° 5, 12.05.2015). L'importance d'avoir une personne ressource,

un relai dans cette intégration, a été confirmée par l'une d'entre elles « On était contentes de leur donner l'enfant intégré (soulagement). Ce n'est pas très sympa mais ce sont eux les spécialistes (éducateurs et enseignants spécialisés). On n'est vraiment pas prêtes. » (Entretien N° 3, 05.05.2015).

L'une des enseignantes nous a expliqué que la collaboration avec l'éducateur avait été plus efficace et qu'elle avait permis plusieurs aspects positifs à différents niveaux « un soutien psychologique, un regard sur sa pratique, de faire le point (débriefing), soulager, travailler ensemble, établir des collaborations et avoir des conseils. » (Entretien N° 3, 05.05.2015).

Remarque :

Un récapitulatif des analyses des enseignantes titulaires et spécialisées est mis en annexe (cf. annexe N°11).

5.3 Analyse des entretiens des familles

Tout d'abord, avant d'entamer l'analyse des résultats, nous pensons qu'il est important de décrire les différentes situations vécues par ces familles de manière générale afin de mieux comprendre certains avis. En effet, deux familles (2 & 3) ont eu des propos plutôt favorables à l'intégration scolaire car leurs enfants étaient intégrés dans une classe nommée « Arc-en-Ciel » qui semblait mieux convenir à la problématique de leurs enfants. Tandis que les deux autres familles (1&4), dont les enfants avaient déjà transité par la classe « Arc-en-Ciel » et qui ont été intégrés dans une classe « Ressource », ont eu des avis moins favorables que les deux premières familles.

Ceci a engendré une inquiétude de la part de la famille n° 2 par rapport à l'intégration prochaine de son enfant dans cette classe « Ressource ».

La personne représentant la famille n° 3 n'était pas de langue maternelle française. Il nous a semblé plus réservé dans ses propos et n'a pas toujours voulu donner son avis.

5.3.1 Intégration scolaire

Sur ce thème-là, nous voulions connaître la perception que les familles ont eue sur l'intégration scolaire de leurs enfants par rapport, premièrement à la qualité des mesures mises en place et deuxièmement si leur avis concernant l'intégration de leur enfant avait été pris en compte.

Famille 1

Pour le représentant de cette famille, l'intégration scolaire n'a pas toujours été idéale. La prise en charge actuelle de son enfant ne lui convient pas et il nous l'a transmis de cette façon, avec une pointe d'agacement, « Je dis hautement et clairement, avec des enseignants incapables, du fait que 90% des gens de Château d'Oex qui ont de la

dyslexie, vont à Châtel St-Denis, parce que là-bas on arrive à s'en occuper et là il y a de l'évolution. » (Entretien du 19.05.2015, famille n° 1).

Il ne lui a pas semblé avoir été souvent consulté à ce sujet, « Je dirais que consulter est un grand mot. » (Entretien du 19.05.2015, famille n° 1). D'ailleurs, une explication générale sur l'intégration scolaire de leur enfant leur a été transmise en groupe. Il a également partagé qu'il portait plus d'intérêt à la suite de la prise en charge « on s'en fout de ça, mais c'est après. On s'en fout du début. » (*loc. cit.*).

Concernant les mesures, il a pu nous transmettre ceci « C'est bien. Maintenant je trouve que ça stagne un peu. » (*loc. cit.*). Son avis semblait mitigé sur les progrès constatés.

Famille 2

Cette maman a un avis très positif sur l'intégration scolaire de son enfant et elle semble satisfaite « en classe Arc-en-ciel, c'était super. » (Entretien du 19.05.2015, famille n° 2).

Par contre, à savoir si l'avis des familles a été pris en compte, elle nous a répondu de cette manière « On nous a tout expliqué au début. On a eu une réunion avec les enseignants de la classe Arc-en-Ciel avec la logopédie, avec les personnes concernées, et puis on nous a dit, ça, ça va se passer comme ça. Ce n'était pas un échange mais une explication. » (*loc. cit.*).

Concernant les mesures, l'avis a été similaire à la famille 1 « pour mon fils, il y a des progrès mais c'est vraiment très peu. Franchement je vois vraiment peu d'évolution par rapport à la lecture. » (*loc. cit.*).

Famille 3

Le papa de cette famille nous a semblé être favorable à l'intégration scolaire de son enfant dans l'un de ses propos. En effet, il a dit « Dans la classe Arc-en-ciel, ils sont très bien. » (Entretien du 19.05.2015, famille n° 3).

Nous n'avons pas su si ce parent a bénéficié d'une attention particulière, c'est-à-dire par un entretien individuel afin de lui expliquer l'intégration scolaire de son enfant. Il nous a juste rapporté l'élément suivant « La réunion, bien passée, bien expliquée. » (*loc. cit.*).

Concernant les mesures, il a constaté que celles-ci étaient utiles même si son enfant a encore des difficultés importantes. Un appui pour son enfant lui a été proposé à Aigle et il en est satisfait. Il nous a dit « C'est assez appuyant pour lui. Ça va peut-être réagir, voilà. » (*loc. cit.*).

Famille 4

La quatrième famille était la seule à être représentée par les deux parents. Ils ont pu nous donner le parcours complexe que leur enfant semble avoir subi dans les

60



évolution, en fait. Que les mesures aient quand même une utilité et que ça aide et que ça accompagne l'enfant. C'est le but. » (Entretien du 19.05.2015, famille n° 2)

Famille 3

Cette famille n'a pas souhaité donner son avis sur ses attentes.

Famille 4

Cette famille n'a pas été satisfaite par le nombre d'évaluations « Ben on n'a toujours pas de notes en math, hein. » (Entretien du 19.05.2015, famille n° 4).

De plus, ce que le corps enseignant leur a proposé pour leur fille n'a pas été suivi « c'est rien de faire des entretiens autour d'une table et discuter. On peut tous le faire. Mais une fois qu'il faut mettre en place et puis avoir vraiment des résultats dans un carnet avec des notes et puis des communications avec les parents et bien il n'y a rien du tout. » (*loc. cit.*)

Du même avis que la famille n°1, cette famille nous a transmis que les attentes ont été réalisées lors de la prise en charge de leur enfant dans les classes primaires. Ça a été moins le cas plus tard dans la classe ressource. Selon elle, un ordinateur a été mis en place pour favoriser cette prise en charge mais cela n'a jamais fonctionné, ce qui a engendré une grande déception chez ces personnes.

5.3.3 Les éléments favorisant l'intégration

Dans ce thème, nous voulions connaître les avis des familles sur l'accueil de l'enfant intégré dans la classe, si tout avait été mis en œuvre pour le faciliter et si leur enfant avait bénéficié d'une aide particulière comme des ressources humaines (enseignants spécialisés, éducateurs).

Famille 1

Le représentant de cette famille n'a pas été satisfait de l'accueil de son enfant à besoins particuliers en classe ainsi que de la communication avec l'école. Il a trouvé qu'il avait été difficile pour son enfant d'arriver dans une classe au milieu d'une activité. Il lui était compliqué de s'y faire une place. Cet accueil en classe donc a été pénible pour l'enfant intégré, pour ses pairs « c'est aussi pénible pour nos enfants mais c'est aussi pénible pour les autres parce que c'est quand même un élément qui rentre dans une classe, qui a de la peine. Ce n'est pas facile pour le prof non plus. » (Entretien du 19.05.2015, famille n° 1).

Il lui a semblé plus adéquat dans cette intégration partielle que les enfants quittent un endroit tous ensemble pour rejoindre en groupe une autre salle, comme cela s'est fait pour les travaux manuels « Alors un truc comme les travaux manuels, je dirais ça, ça va, parce que c'est ailleurs. Ils arrivent tous ensemble. » (*loc. cit.*).

Il a pu nous transmettre lors de cet entretien que son enfant n'a pas bénéficié d'une aide particulière à son accueil fournie par des ressources humaines (enseignants



spécialisés, éducateurs). Un ordinateur a été mis à sa disposition mais celui-ci n'a pas été utilisé adéquatement par les différents intervenants et n'a par conséquent pas été une aide comme convenu.

Famille 2

Pour cette personne l'intégration partielle de son enfant en classe Arc-en-ciel a été « super » (Entretien du 19.05.2015, famille n° 2). Il rejoignait de temps à autre ses pairs exclusivement aux travaux manuels et cela s'est effectué sans problème « Il n'a jamais eu de difficultés. » (*loc. cit.*).

Les aides particulières dans la classe de cet enfant n'étaient que les enseignantes spécialisées titulaires.

Famille 3

La personne représentant cette famille n'a pas voulu partager son avis. Elle a pu seulement nous transmettre que son enfant bénéficiait d'un accompagnement avec des adultes en bibliothèque.

Famille 4

Les deux parents ont commencé ce thème en répondant à la question de savoir si l'école avait tout mis en œuvre pour faciliter cette intégration scolaire par les propos suivants « Ça a été dit mais ça n'a pas été forcément fait. [...]. Autour de la table, on a bataillé pour que S. soit bien intégrée, que la communication se fasse, qu'elle ait les circulaires comme tous les autres [...] et bien rien du tout. » (Entretien du 19.05.2015, famille n° 4). Ils ont mis également en avant par ces propos un manque de communication de la part de l'établissement scolaire.

Ils ont partagé la difficulté pour leur enfant d'être intégrée partiellement dans les classes « Pour eux [*les enfants intégrés*], c'est dur. » (*loc. cit.*), et du fait qu'il [*l'enfant intégré*] n'a jamais sa place « [...] parce qu'ils arrivent dans une classe. Les groupes sont faits. Donc ils sont mis à cette place là mais ils ne peuvent pas jouer avec l'autre parce qu'ils ont fait des maths l'heure d'avant ensemble. Donc ils ont fait une osmose et pis le 3ème il arrive pour le français. Il arrive au milieu. Et pis, il y a plus de place pour lui. » (*loc. cit.*). Ils ont partagé le même avis que la personne de la famille n°1 sur le fait qu'un déplacement en groupe est plus favorable à l'enfant intégré et à ses pairs « Tout le monde quitte la classe et pis ils se retrouvent. C'est autre chose. » (*loc. cit.*).

En ce qui concerne une aide particulière pour l'enfant de cette famille, à part l'ordinateur qui ne fonctionnait pas, il n'y avait rien.

5.3.4 Collaboration avec les professionnels

Nous voulions aborder dans ce sujet la perception que ces parents ont de la qualité de la collaboration entre les différents intervenants et eux.



Famille 1

Le père de cette famille avait un avis partagé. Il nous a transmis « Ici ça va pas mal. Je veux dire qu'ils sont bien entourés à part tout ce qui ne va pas quoi. » (Entretien du 19.05.2015, famille n° 1). Son avis était nettement moins favorable les années précédentes avec la prise en charge par d'autres professionnels.

La communication par agenda n'était pas satisfaisante, « Mais il se fait quoi dans cette école ? On n'en sait rien. » (*loc. cit.*), et encore « Il est pas mal vide l'agenda d'école. » (*loc. cit.*).

Famille 2

La personne de cette famille était satisfaite de ce que font les professionnels pour son enfant. Au niveau de la logopédie, elle y voyait tout de même encore des progrès à faire « Non en général, je suis assez satisfaite. Je pense que pour la logopédie on pourrait peut-être faire quelque chose de plus. » (Entretien du 19.05.2015, famille n° 2).

La communication des observations ou des remarques sur son enfant s'est faite régulièrement au moyen de l'agenda de cette classe. Des bilans ont été également proposés à la famille pour constater les progrès effectués par leur enfant « il y a des bilans qui sont faits ou des informations qui passent. » (*loc. cit.*).

Famille 3

Le père de cette famille a dit être « très content » (Entretien du 19.05.2015, famille n° 3) de la prise en charge de son enfant par les professionnels. Cette famille avait des contacts avec eux par téléphone ou lors de réunion.

Famille 4

Cette famille n'était pas satisfaite de la collaboration et de la communication avec l'école. Elle nous a rapporté « ben il n'y a pas grand-chose. » (Entretien du 19.05.2015, famille n° 3) et encore à ce sujet « Je trouve qu'ils [*les professionnels*] pourraient aller un petit peu plus loin. » (*loc. cit.*). Selon elle, il n'y avait pas beaucoup de communication avec les professionnels et ils devaient eux-mêmes prendre contact pour avoir des nouvelles des progrès de leur enfant en classe, « On ne viendra pas vous dire, votre enfant, ça ne va pas. Ça, on ne viendra pas nous le dire. » (*loc. cit.*).

5.3.5 Perceptions de l'apport des mesures de l'intégration scolaire

Nous voulions connaître l'avis de ces parents afin de savoir si les mesures mises en place ont été bénéfiques à leur enfant.

Famille 1

Pour la famille 1 : oui, les mesures ont été bénéfiques pour leur enfant.

Concernant les progrès scolaires de leur enfant, le père est resté mitigé « Oui bien sûr qu'il a appris mais pas assez, même en ayant un handicap, je trouve. » (Entretien du 19.05.2015, famille n° 1).

En ce qui concerne les interactions sociales, cette personne nous a répondu « Oui bien sûr, bien sûr il y a eu de l'évolution. Avant, il était plus renfermé sur lui-même. » (*loc. cit.*).

Famille 2

Pour la famille n° 2 aussi, les mesures ont été bénéfiques pour leur enfant. Elle a également remarqué des améliorations au niveau des apprentissages scolaires. L'enfant de cette famille n'avait pas de problème à interagir socialement avec ses pairs.

Famille 3

Le représentant de cette famille a remarqué des progrès au niveau des habiletés sociales de son enfant avec ses pairs. Il a fait des progrès au niveau scolaire mais pas abondamment.

Famille 4

Pour la famille n° 4 aussi, les mesures ont été bénéfiques pour leur enfant. Leur avis est resté partagé par rapport aux progrès que leur enfant aurait pu faire au niveau des apprentissages scolaires « Pas assez, ça pourrait être plus poussé. » (Entretien du 19.05.2015, famille n° 4).

L'intégration scolaire ne leur a pas semblé adaptée car leur enfant de 15 ans est intégré dans une classe avec des enfants de 12 ans « et puis l'année prochaine elle aura 16 et pis elle sera toujours en classe ressource avec des gamins. » (*loc. cit.*) Il lui était par conséquent plus difficile de se faire des amis et les interactions sociales n'étaient pas idéales dans ce type de classe.

Remarque :

Un récapitulatif des analyses des familles est mis en annexe (cf. annexe N°10).

Dans ce chapitre, nous tentons de vérifier le bien fondé de nos hypothèses de départ, en mettant en lumière les éléments clés de l'analyse, et ce en lien avec les concepts théoriques que nous avons développés au début de ce travail de recherche.

Hypothèse N° 1 :

L'intégration scolaire est tributaire de certains éléments spécifiques tels que la communication et la collaboration entre les différents acteurs (les intervenants et les familles) ainsi que d'un environnement adapté à l'accueil d'un enfant à besoins particuliers dans une classe ordinaire (programme, espace, etc.) :

- ✓ *Les éléments spécifiques précités ont des apports en ce qui concerne l'apprentissage scolaire, le développement sociocognitif et les habiletés sociales de l'enfant intégré ainsi que de ses pairs.*
- ✓ *La présence d'éducateurs sociaux en milieu scolaire ordinaire favorise l'intégration scolaire d'enfants à besoins spécifiques.*

Cette première hypothèse est totalement confirmée : Les différents propos que nous avons entendus, par tous les acteurs de notre recherche lors de nos entretiens, affirmaient l'importance de la collaboration et de la communication entre les différents intervenants entourant l'enfant intégré pour la qualité de son intégration scolaire. Noël (2009) l'a également partagé dans son article. Pour l'auteure, « lorsqu'une saine collaboration s'établit entre les deux enseignants et l'enseignant titulaire en retire un apport indéniable qui se répercute ensuite sur les autres enfants de la classe. » (NOEL, 2009 : 192). Cependant, selon la plupart des participants à notre travail (les enseignants titulaires, les enseignants spécialisés et les familles), il reste à effectuer des progrès importants à ce niveau. Les enseignantes spécialisées ont constaté une réticence de la part des enseignantes titulaires à collaborer. Les raisons sont dues à la différence de culture professionnelle. L'enseignement reste une profession individualiste comme nous l'avons dit dans un chapitre précédent. Elles ont pu partager que ce sont malheureusement les enfants qui en subissent les conséquences. Les enseignantes titulaires ont affirmé également que collaborer avec les différents intervenants leur prend beaucoup de temps dans un planning déjà bien chargé. Cela pourrait donc être également un frein à une collaboration efficace.

Pour les familles, l'une d'elles se sentait lésée et peu entendue. Pour affirmer ces propos, l'auteur Léonard constate dans son ouvrage que « [...] la collaboration entre les parents et l'école n'est pas facile et rencontre des résistances qui se manifestent de part et d'autre. » (LEONARD, 2013 : 105). Il rajoute « une sorte de frontière s'est érigée entre les parents et l'école, alors que tous deux ont un rôle déterminant à jouer dans le développement de l'enfant. » (*loc. cit.*). Dans son ouvrage il donne plusieurs raisons à cette problématique, dont voici, un échantillon :



Du côté des parents :

- ✓ « Epuisement de leur part par une vie familiale et professionnelle intenses. Ils délèguent leurs responsabilités éducatives à l'école ;
- ✓ Les parents ne croient pas que leur avis peut influencer la scolarité de leur enfant sur les sujets tels que les attitudes éducatives des enseignants, sur l'organisation du programme scolaire, sur l'organisation des transports, etc. Ils se dévalorisent ;
- ✓ Jugement des enseignants sur l'éducation des parents donnée à leurs enfants en cas de difficultés de comportement en classe. » (*Ibid.* : 106-108).

Du côté des enseignants :

- ✓ « La participation des parents à la vie d'école devrait se limiter aux activités parascolaires ;
- ✓ Le coté intrusif et contestataire de certains parents peuvent mettre un frein à la collaboration des enseignants avec eux. » (*loc. cit.*).

La plupart des familles ont pu aussi nous confier qu'elles n'ont pas été consultées ou très peu pour le projet de leur enfant à cette intégration scolaire. Le même auteur ci-dessus prétend « Par contre, la plupart des parents sont très souvent insatisfaits du rôle presque uniquement consultatif auquel on les confine. Ils veulent donner leur opinion et avoir une influence sur les questions de fond qui ont trait à la vie scolaire de leurs jeunes. » (LEONARD, 2013). Ce qui paraît normal mais qui n'est pas une réalité actuellement.

La première sous-hypothèse est, elle aussi, totalement confirmée : une partie des familles étaient défavorables à l'accueil qui avait été réservé à leur enfant, ainsi qu'à l'environnement et au programme scolaire proposés. Les progrès constatés au niveau des apprentissages scolaires restaient minimes selon la plupart des parents. L'auteur Gérard Bless affirme néanmoins dans le chapitre « développement des performances scolaires » de son ouvrage que « par comparaison à la ségrégation, l'intégration influence de manière positive le développement des performances d'enfants ayant différents types de handicaps. » (BLESS, 1995 in PANCHAUD MINGRONE & LAUPER, 2001 : 61-62). Il dit également que les bénéfices peuvent être constatés en cas d'« enseignement individualisé » (BLESS, 2001), ce dont la plupart des enfants des familles interrogées ne bénéficiaient pas forcément. Toutefois, comme ce dernier le prétend, les enfants à besoins particuliers intégrés ne pourront pas « atteindre le niveau de performance habituel des écoles ordinaires ; car si les enfants ayant des difficultés d'apprentissage mais intégrés dans les classes ordinaires font, par exemple, de plus grands progrès dans l'apprentissage que ceux fréquentant les classes spéciales, leurs performances ne sont, en revanche, pas comparables à celles des enfants non-handicapés. » (BLESS, 2001 : 62). Voilà peut-être ce que les parents d'enfants intégrés souhaiteraient mais, ne pouvant le constater, sont déçus. De plus, certains d'entre eux nous ont aussi fait part de leur crainte de ne pas voir de devoirs inscrits dans l'agenda de leur enfant. La LEO pourtant préconise que le programme doit être adapté à l'enfant qui rencontre des difficultés. Les termes utilisés dans le

chapitre IX, art. 104, aléa 2 de la loi sur l'enseignement obligatoire est « Avec l'autorisation du directeur, en accord avec les parents et au besoin, avec l'aide des autres professionnels concernés, l'enseignant fixe des objectifs personnalisés pour l'élève qui n'est pas en mesure d'atteindre ceux du plan d'études ou pour celui qui les dépasse de manière particulièrement significative. » (LEO, 2011). Et ce programme personnalisé doit être « régulièrement réadapté en fonction de la progression. » (*loc. cit.*). Cela restait tout de même spécifique à la classe où leurs enfants étaient actuellement intégrés. En effet, deux familles étaient favorables (classe Arc-en-Ciel) à la prise en charge de leur enfant en classe et les deux autres restantes (classe ressource), défavorables.

Les enseignantes spécialisées ont pu nous confier que parfois la façon d'enseigner n'était pas idéale et incompatible avec les difficultés que ces enfants peuvent rencontrer. Par exemple, comme nous avons pu le développer (cf. point 2.4.4), ces enfants ont besoin d'un ajustement des objectifs et de délais adaptés comme l'ont préconisé Bless et Burli (1994) dans leur ouvrage. La structure rigide de notre système scolaire n'est peut-être pas pour l'instant favorable à l'accueil de ces enfants à besoins particuliers dans les classes ordinaires. En tout cas, il nécessiterait un sérieux réaménagement. Pourtant voilà ce que prétend Pilgrims (2009) dans son article « les enseignants spécialisés sont incités à définir des programmes éducatifs individualisés en fonction des besoins de chaque élève. Afin de faciliter cette tâche d'individualisation, la référence aux programmes scolaires de l'enseignement ordinaire n'est pas obligée en termes législatifs [...]. » (PILGRIMS, 2009 : 137). Par ces propos, cela enlèverait une certaine pression aux enseignants.

Concernant l'environnement, les enseignantes titulaires et spécialisées nous ont affirmé que par exemple il n'y avait pas de salle de dégagement mise à disposition dans les établissements scolaires en cas d'éventuelle crise de certains enfants. On considérerait que les crises pouvaient être gérées directement en classe ou dans le corridor, ce qui, à notre avis, n'est pas adapté.

L'effectif élevé d'élèves dans les classes ordinaires ne nous semble pas favorable pour l'accueil d'enfants à besoins particuliers comme nous l'avons déjà soulevé dans le chapitre 2.3.4. Cela a été relevé comme un frein à l'intégration scolaire de ces enfants à besoins spécifiques par les enseignantes spécialisées.

L'accueil n'est pas à négliger également lors de l'intégration d'un enfant à besoins particuliers dans une classe ordinaire. En effet, l'une des familles nous a dit qu'il avait été difficile pour leur enfant de se faire une place. Il arrivait parfois au milieu d'une activité, ce qui n'était pas idéal, ni pour lui ni pour ses pairs. Selon deux familles interrogées, il serait plus adéquat si tous les enfants rejoignaient ensemble une classe, pour améliorer la cohésion du groupe.

La deuxième sous-hypothèse est, elle aussi, totalement confirmée : les enseignantes titulaires ou spécialisées ont un avis unanime sur la question. L'éducateur peut jouer un rôle important dans l'intégration de ces enfants à besoins particuliers en milieu scolaire. Elles ont d'abord exprimé qu'avoir un éducateur social à leurs côtés représentait un soulagement. Les enseignantes titulaires nous ont tout

de même précisé sous quelles formes elles voyaient un appui dans l'accompagnement de l'enfant intégré, par exemple, sous la forme d'un soutien en classe ou essentiellement dans des activités extrascolaires ou encore lors de crises imprévisibles des enfants à besoins particuliers. Elles pensent que l'accompagnement pourrait être différencié en fonction du handicap de l'enfant intégré. Un enfant avec des troubles du comportement demande un accompagnement plus étroit, plus intense. L'éducateur servirait de relai, de « béquille ». Toutefois, la difficulté que les enseignantes titulaires ont partagée lors des divers entretiens est la collaboration, comme nous l'avons indiqué dans plusieurs chapitres de notre recherche, l'enseignement étant une profession individualiste. Cela reste un grand défi pour l'avenir de cette profession qui demande une collaboration étroite entre les acteurs du domaine pédagogique et les éducateurs sociaux. Cette question ne doit pas être prise à la légère car, comme nous avons pu le constater, la collaboration et la communication sont primordiales dans la prise en charge de ces enfants en classe. Tous les acteurs interrogés en étaient conscients.

Hypothèse N° 2 :

Les mesures intégratives mises en place par le SESAF ont des apports positifs pour l'enfant intégré ainsi que pour ses pairs au niveau sociocognitif, des apprentissages scolaires et des habiletés sociales :

- ✓ *L'intégration scolaire a des apports positifs pour l'enfant intégré, ses camarades et les enseignants.*

Cette hypothèse n'est pas complètement confirmée : dans la partie d'analyse des résultats (cf. points 5.1.2 & 5.2.2), il a été relevé que les mesures intégratives du SESAF n'avaient pas beaucoup d'apports. Certaines enseignantes spécialisées ont associé les apports de ces mesures à la manière dont leur mise en œuvre a été pensée. La classe à effectif réduit semble être une mesure bien appréciée par les enseignantes qui y voient surtout un apport sur les plans social et relationnel. Concernant la classe ressource, une enseignante spécialisée affirme que « [...] sur le plan relationnel, il y a un bon apport. » (Entretien N° 7, 26.05.2015). Par contre, « [...] sur les plans cognitifs, je pense qu'en restant trop longtemps dans une classe comme la mienne [*une classe ressource*], en n'étant pas intégrés rapidement, ils [*les élèves en difficulté*] s'endorment un peu. » (*loc. cit.*).

En lien avec ce thème, Serge Ramel et Sandrine Longchamp (2009) affirment que « [...] les classes à effectif réduit, telles que pratiquées dans le canton de Vaud, regroupent essentiellement des élèves ayant des difficultés d'apprentissage et/ou des problèmes de comportement. Elles ne peuvent donc être assimilées à des classes ordinaires à faible effectif. » (RAMEL & LONGCHAMPT, 2009 : 52). Et aux auteurs d'ajouter que « cette mesure [*la classe à effectif réduit*] présente donc les risques relevés par Curinoci, Joliat et MacCulloch (2006) comme l'effet d'étiquetage, la sous-stimulation ou la ségrégation, tout comme elle repose sur le paradoxe souligné par Doudin et Lafortune (2006) qui consiste à intégrer en excluant. » (*loc. cit.*).

La sous-hypothèse, elle, est entièrement confirmée : en dépit du fait que les différentes personnes interviewées aient relevé une plus value de l'intégration scolaire au niveau social et relationnel, il n'en demeure pas moins qu'au niveau des apprentissages scolaires les apports de l'intégration scolaire n'ont pas été reconnus. Les propos d'une enseignante spécialisée résument bien ce constat. Selon elle, les « conséquences les plus négatives, c'est sur le plan des apprentissages scolaires et les plus positives, sur le plan relationnel et d'estime de soi. » (Entretien N° 7, 26.05.2014).

Plusieurs littératures se sont intéressées aux apports de l'intégration scolaire sans, pour autant, se mettre d'accord sur ses effets sur le plan scolaire. Doudin, Borboën et Moreau (2006), cités par Serge Ramel et Sandrine Longchamp, affirment que le « maintien en classe régulière des élèves ayant de grandes difficultés ou des besoins particuliers leur permet de mieux développer leurs compétences scolaires et sociales que s'ils étaient regroupés dans des classes spécifiques, tout en ne compromettant pas les apprentissages scolaires et sociaux des autres élèves de la classe. » (MOREAU, 2006 : 148 IN RAMEL & LONGCHAMPT, 2009 : 53).

Par contre, Serge Ramel et Sandrine Longchamp (2009) remettent en question l'intégration scolaire « principalement sur les aspects liés aux apprentissages scolaires, alors qu'il s'agit de sa raison d'être principale. » (RAMEL & LONGCHAMPT, 2009 : 71)

Hypothèse N° 3 :

Le degré de motivation des enseignants titulaires ainsi que leur collaboration dans le processus intégratif d'un enfant à besoins particuliers influencent l'intégration scolaire :

- ✓ *La formation initiale des enseignants ne tient pas compte de la prise en charge des enfants à besoins particuliers dans une classe ordinaire.*
- ✓ *L'exclusion est un mécanisme de défense mis en place par les enseignants titulaires en vue de prévenir tout épuisement qui peut être engendré par la prise en charge d'un élève intégré.*

Cette hypothèse est complètement confirmée : toutes les enseignantes étaient d'avis que la motivation des enseignants titulaires est un facteur essentiel qui influence la qualité de l'intégration scolaire. Certains enseignants « sont très rigides, d'autres plus souples, et plus sensibles aux difficultés » (Entretien N° 1, 05.05.2015).

La « nature profonde de l'enseignant » (*loc. cit.*) joue un grand rôle dans son degré de motivation, mais pas seulement. Ce qui peut influencer la motivation des enseignants « concrètement, c'est le fait d'être consultés avant la mise en place d'une mesure intégrative ; c'est avant tout une bonne entente entre tous les membres du dispositif et ce sont, surtout, des objectifs clairs pour tout le monde. » (Entretien N° 7, 26.05.2015).

Par ailleurs, Ali a été confronté, dans le cadre de sa pratique professionnelle, à diverses situations mettant en exergue la motivation et la collaboration des enseignants comme étant des éléments primordiaux dans l'intégration scolaire. Il a ainsi pu identifier trois catégories d'enseignants titulaires.

Une première catégorie concerne les enseignants qui estimaient que la présence d'Ali en classe n'était pas nécessaire. C'était le cas, par exemple, de certains enseignants que les interventions de l'enfant intégré ne dérangent pas.

Une deuxième catégorie englobe les enseignants qui voyaient en Ali le « flic » qui devait intervenir pour faire sortir l'élève intégré au moindre comportement estimé inadéquat. Certains de ces enseignants finissaient souvent par exclure progressivement l'enfant à besoins particuliers de leurs cours. La collaboration professionnelle était parfois difficile, malgré les bons rapports entretenus. Face à eux, Ali a dû se positionner professionnellement, plusieurs fois, pour maintenir l'élève intégré en classe jusqu'à la fin du cours.

La dernière catégorie est celle des enseignants qui croyaient en l'intégration scolaire. Ils voyaient Ali comme une personne ressource pour faciliter cette intégration.

En lien avec le travail collaboratif des enseignants titulaires ainsi que leur motivation dans un processus d'intégration, Isabelle Noël (2009) précise que « [...] l'intégration d'enfants en situation de handicap [...] peut bénéficier à la classe au sens large pour autant que certaines conditions soient réunies : perception du bien-fondé de l'intégration par le titulaire, soutien organisé au moins en partie en classe ; une bonne collaboration entre enseignant-e-s et caractéristiques personnelles de l'enfant en situation de handicap. » (NOËL, 2009 : 195).

La première sous-hypothèse, elle aussi, est complètement confirmée : les enseignantes titulaires sont toutes du même avis: elles n'ont pas été formées à accueillir des enfants à besoins particuliers. Elles sont pourtant conscientes de l'importance de bénéficier d'une telle formation afin d'être mieux préparées à prendre en charge un tel enfant. Dans leur article Ramel et Lonchamp (2009), affirment l'importance de bénéficier de personnes formées à l'intégration scolaire, mais constatent par leurs propos ceci « Les offres de formation continue et d'accompagnement sont de surcroît insuffisantes en regard des enjeux qui se présentent pour ces prochaines années » (RAMEL & LONCHAMPT, 2009 : 73). Ils préconisent « [...] une formation qui puisse accompagner les enseignants dans leur pratique, du degré primaire et infantile au postobligatoire. » (*loc. cit.*). Ils rajoutent à propos de la formation des enseignants cet élément pertinent « [...] se centrer plus stratégiquement sur leur [...] réalité de gestionnaire de classe de plus en plus hétérogène. » (*loc. cit.*).

Par contre, les enseignantes spécialisées se sentent mieux armées et outillées dans l'accompagnement de ces enfants intégrés. Cet élément a été également constaté par Doudin et Ramel (2009) dans leur étude « L'enseignant-e spécialisé-e possède une formation et des expériences différentes qui le situent en tant que spécialiste dans certaines situations et en tant que partenaire dans d'autres. » (DOUDIN & RAMEL,

2009 : 192). Grâce à cette formation, les enseignantes spécialisées se sentent plus sensibles à « la différence » que les enseignantes titulaires.

La seconde sous-hypothèse n'est pas complètement vérifiée : les enseignantes titulaires interviewées pensaient toutes que l'accueil d'un élève à besoins éducatifs particuliers les met face à des difficultés auxquelles elles ne seraient pas confrontées si elles ne devaient pas l'accueillir. Néanmoins, une enseignante a évoqué « une exclusion momentanée de la classe » (Entretien N° 3, 05.05.2015) de l'élève intégré comme étant une conséquence engendrée par la surcharge de travail liée à l'intégration scolaire. D'après elle, le processus d'intégration demande « des adaptations perpétuelles » (*loc. cit.*) à faire. Mettre l'élève intégré « tantôt devant tantôt derrière » (*loc. cit.*) n'est qu'un exemple de ces adaptations.

Deux des enseignantes titulaires ont lié la surcharge de travail à « des violences et des conflits que l'élève intégré [*s'il présente des troubles du comportement*] cherche avec les autres, à gérer. » (*loc. cit.*), à la « gestion de la classe ainsi qu'à celle des interactions en classe. » (Entretien N° 5, 07.05.2015) et aux « investissements et efforts personnels. » (*loc. cit.*).

Une troisième enseignante titulaire a parlé d'une surcharge « liée plus à l'organisation qu'à autre chose. » (Entretien N° 2, 05.05.2015). Reconnaisant que l'intégration scolaire lui procure une « grande fatigue » (*loc. cit.*), elle a dit que cela lui demande d'être « toujours à l'affût. » (*loc. cit.*).

Les enseignantes titulaires n'étaient pas les seules à sentir une surcharge de travail en lien avec l'intégration scolaire. En effet, les enseignantes spécialisées titulaires de classes à effectif réduit ont également évoqué cette surcharge. Pour l'une d'entre elles, cette surcharge survient particulièrement en fin d'année car « c'est toujours là où les parents poussent un peu : est-ce que mon enfant retournera en classe normale ? » (Entretien N° 7, 26.05.2015). Pour elle, c'est « une surcharge plus dans le sens de préoccupations : Est-ce que je peux laisser celui-là aller dans la jungle d'une classe normale ? Est-ce que je dois le garder encore une année ? Pour certains, il n'y a pas photo, c'est oui ou non, mais il y a un tiers qui est un peu sur le ballant. » (*loc. cit.*). Cette enseignante a dit qu'à chaque fin d'année elle recommence à fumer et « le dernier jour de l'année scolaire, j'arrête. [...] j'ai bêtement associé les cigarettes avec le soulagement des soucis. » (*loc. cit.*).

Malgré la surcharge ressentie par les différentes personnes interviewées, aucune d'elles n'a parlé d'un éventuel épuisement professionnel en lien avec l'intégration scolaire, d'exclusion scolaire comme étant une solution.

Les résultats de notre recherche ne sont pas en accord avec ce que Pierre-André Doudin, Denise Curchod-Ruedi et Bernard Baumberger (2009) avancent. Selon eux, les « enseignants intervenant exclusivement auprès d'élèves en difficulté [...], de même les enseignants de classe régulière favorables à l'inclusion d'élèves ayant des besoins particuliers sont plus à risque d'épuisement [*professionnel*]. » (DOUDIN, CURCHOD-RUED & BAUMBERGER, 2009 : 11). Et aux auteurs d'ajouter que « la prise en charge d'élèves ayant des besoins particuliers semble donc être un facteur de



risque d'épuisement et l'exclusion semble alors être un mécanisme de défense permettant à l'enseignante de se protéger. » (*loc. cit.*).

6.2 Perspectives et pistes d'action

6.2.1 Suppression des notes pour les enfants en difficulté

Dans le cadre de notre étude empirique, nous avons voulu savoir quels sont les éléments susceptibles de motiver des enseignants titulaires à accueillir un élève en difficulté. Voici la réponse d'une enseignante spécialisée : « Je pense qu'il faudrait leur [*les enseignants titulaires*] enlever le souci de tout ce qui est évaluation et orientation pour les 7^{ème} et 8^{ème} année. [...] Du moment où ils doivent veiller à l'orientation des élèves, ils veulent faire les mêmes tests à tout le monde, dans le même temps. » (Entretien N° 7, 26.05.2015). Or, nous avons vu que la motivation des enseignants titulaires est un facteur favorisant l'intégration scolaire. Nous trouverions donc judicieux d'amener un travail de réflexion autour d'une éventuelle suppression des notes pour les enfants à besoins éducatifs particuliers dans le canton de Vaud.

6.2.2 Création d'un poste d'éducateur social « scolaire »

Notre étude de terrain nous a permis de constater que la présence d'un éducateur social dans les écoles se fait sentir avec insistance. Cela nous amène à avancer une théorie sur la création d'un poste d'« éducateur social scolaire », à l'instar du psychologue scolaire.

Le cahier des charges de cet « éducateur social scolaire » pourrait être varié et diverses tâches pourraient lui être confiées. On pourrait imaginer, par exemple, qu'il intervienne pour désamorcer un conflit, qu'il soit à l'écoute d'un jeune lors de comportements inadéquats. Il pourrait définir les attentes de l'école concernant les élèves grâce à des plans d'actions dans le but de limiter les incivilités. Il pourrait également être chargé d'accompagner en classe un élève en situation de handicap en vue de son intégration scolaire.

La mission principale de cet « éducateur social scolaire » devrait être définie selon les besoins des enfants, la finalité étant que chacun puisse prendre le chemin de l'école, peu importe la difficulté qu'il présente.



7 BILAN DE LA RECHERCHE

7.1 Degré d'atteinte des objectifs

7.1.1 Préambule

Au début de notre travail de recherche, nous nous sommes fixé comme finalité de mettre en lumière les différents aspects de l'intégration scolaire tels que ses modèles, ses formes, ses perceptions, etc.

En outre, lors de l'élaboration de notre projet de Travail de Bachelor, en octobre 2014, nous avons posé les objectifs suivants que nous souhaitions atteindre au terme de notre travail de recherche :

- ✓ Connaître l'ensemble des mesures de soutien pour faciliter l'intégration scolaire des enfants en difficulté dans le canton de Vaud ;
- ✓ Evaluer la pertinence de ces mesures ;
- ✓ Faire une comparaison entre ce qui se fait dans le canton de Vaud en terme d'intégration scolaire et ce qui se met en place en Valais, voire dans d'autres cantons romands ;
- ✓ Déterminer le rôle que peut jouer l'éducateur social dans un dispositif d'intégration en faveur d'enfants en difficulté ;
- ✓ Cerner, comprendre et analyser les outils d'intégration d'enfants en difficulté dans un milieu scolaire ordinaire.

Après réflexion, et en accord avec notre directeur de TB, nous avons décidé d'abandonner deux des objectifs cités ci-dessus. Le premier concernait l'évaluation des mesures mises en place par le SESAF. En effet, une telle évaluation ne relève pas de nos compétences, d'autant plus que la qualité (et non pas la réussite ou l'échec) des mesures dépend de plusieurs facteurs. Le contexte scolaire dans lequel l'enfant à besoins éducatifs est accueilli (motivation des enseignants, collaboration entre les intervenants, etc.) en est un.

Le deuxième objectif que nous avons abandonné concerne la comparaison entre des mesures dans le canton de Vaud avec ce qui se fait en Valais et ailleurs en Suisse romande. L'objectif était trop ambitieux et sa mise en application demandait un travail supplémentaire dépassant le cadre de cette recherche.

Cela étant, nous avons catégorisé nos objectifs de recherche en deux catégories principales, objectifs théoriques et objectifs de terrain.

7.1.2 Objectifs théoriques

Cette catégorie concerne les objectifs suivants :

- ✓ Définir les concepts du handicap, ses modèles et le PPH ;

- ✓ Définir les concepts de l'intégration scolaire : ses perceptions, ses formes, ses modèles, etc. ;
- ✓ Connaître l'ensemble des mesures de soutien pour faciliter l'intégration scolaire des enfants en difficulté dans le canton de Vaud.

Nous pensons avoir atteint l'ensemble des objectifs théoriques. Leur mise en œuvre nous a permis d'élargir nos connaissances en matière d'intégration scolaire, de piste de prise en charge d'enfants intégrés. Par ailleurs, les différentes lectures nous ont permis de connaître l'ensemble des prestations de pédagogie spécialisée dans le canton de Vaud.

7.1.3 Objectifs de terrain

Cette catégorie répertorie les objectifs suivants :

- ✓ Déterminer le rôle que peut jouer l'éducateur social dans un dispositif d'intégration en faveur d'enfants en difficulté ;
- ✓ Cerner, comprendre et analyser les outils d'intégration d'enfants en difficulté dans un milieu scolaire ordinaire.

Au travers des entretiens que nous avons effectués auprès des enseignantes, titulaires et spécialisées, nous nous sommes rendu compte que l'éducateur social est susceptible de jouer un rôle déterminant dans le maintien d'enfants à besoins particuliers au sein d'un milieu scolaire ordinaire. D'après ce que nous avons pu constater, en analysant les résultats de nos entretiens, ce rôle est tributaire de nombreux paramètres. La motivation et les attitudes favorables des enseignants en sont quelques-uns.

En ce qui concerne les outils d'intégration, nous sommes en mesure d'affirmer que seules les mesures du SESAF ne suffisent pas pour garantir une intégration scolaire de qualité. En effet, les principaux outils demeurent la motivation des enseignants ainsi qu'une étroite collaboration et une communication de qualité entre les différents intervenants.

Par ailleurs, les enseignants sont souvent amenés à imaginer des projets et des pistes pour favoriser le maintien des enfants à besoins éducatifs particuliers à l'école « ordinaire ». Une des enseignantes spécialisées nous a parlé d'un projet alliant le sport et la lecture pour favoriser l'intégration scolaire.

7.2 Réponse à la question de départ

Notre question de départ était la suivante :

« Quels sont les éléments qui favorisent l'intégration scolaire des enfants à besoins éducatifs spécifiques dans le canton de Vaud ? »



Nous avons pu, avec nos différents entretiens et les diverses recherches théoriques que nous avons effectuées, amener un point de vue élargi sur la prise en charge des enfants à besoins spécifiques dans le canton de Vaud. Nous avons pu faire ressortir quelques aspects pertinents de ces différents éléments. Nous sommes pourtant bien conscients qu'il en existe encore beaucoup d'autres que nous n'avons pas eu le temps d'aborder et de développer dans ce travail. Cependant, nous pouvons affirmer avoir répondu à une partie de notre question de recherche. L'intégration scolaire reste un sujet vaste et en plein remaniement. Celui-ci demanderait un investissement beaucoup plus important pour en connaître tous les tenants et aboutissants, ce qui ne peut malheureusement pas être réalisé dans le cadre de celui-ci, faute de temps. Nous restons toutefois largement satisfaits de notre travail.

7.3 Compétences développées

Ce travail nous a permis de développer de nombreuses compétences dans plusieurs domaines différents.

Les entretiens que nous avons effectués avec les différents acteurs de notre recherche nous ont permis de nous familiariser avec la gestion d'entretien : savoir gérer le temps imparti, faire attention à respecter le temps de parole de chacun, recadrer l'entretien si la personne interrogée avait des propos hors-sujet. Nous avons également dû nous mettre, en tant que travailleur social, dans une attitude d'écoute empathique face aux parents interviewés qui avaient un besoin important de communiquer leur mécontentement.

Faire les entretiens en duo a permis à l'un de nous de conduire la discussion pendant que l'autre, en observation, prenait des notes tout en posant des questions de relance. Ce partage des rôles a été très bénéfique dans notre travail de recherche.

Nous avons également développé notre méthodologie de recherche au niveau de la rapidité et de l'efficacité.

Pour le référentiel de compétences de l'HES-SO pour ce module du travail de Bachelor, nous les avons toutes abordées, à savoir :

- ✓ Participer à une démarche de recherche ;
- ✓ Adopter une posture de recherche ;
- ✓ Suivre une démarche méthodologique appropriée à l'objet de recherche ;
- ✓ Utiliser les instruments théoriques et conceptuels adaptés à l'objet de recherche ;
- ✓ Articuler une démarche empirique à une démarche d'élaboration théorique ;
- ✓ Définir et respecter le cadre déontologique de la recherche ;
- ✓ Mettre en forme le cheminement et les résultats de la recherche ;
- ✓ Communiquer les résultats de la recherche et les soumettre au débat.

8 CONCLUSION

8.1 Nouveaux questionnements

Avant d'évoquer les éventuels questionnements qui ont émergé, nous allons tenter d'identifier ceux que nous avons posés (cf. point 1.3) mais auxquels ce travail n'a pas pu répondre. À ce stade de notre recherche, la question, à savoir si on peut parler d'une intégration scolaire réussie, demeure sans réponse. Cela nous amène à poser la question suivante : l'intégration scolaire est-elle une finalité ? Est-elle un moyen ? Le cas échéant, pour atteindre quel-s objectif-s ?

D'autres questions peuvent être posées avec insistance. En voici quelques-unes, les enfants à besoins éducatifs particuliers sont-ils tous intégrables ? Peut-on élaborer une typologie d'enfants à intégrer ? Et sur la base de quels critères ?

Tant de questions, parmi d'autres, qui restent en suspens. Peut-être que d'autres travaux de recherche, auprès d'une population incluant les enfants concernés, apporteront quelques éléments de réponse.

8.2 Positionnements personnels et professionnels

8.2.1 Positionnements de Patrik

Tous les enfants sont « intégrables » ? Je reste mitigé. En effet, en travaillant dans un centre thérapeutique de jour pour enfants, j'ai un contact quotidien avec des enfants à besoins spécifiques qui ont été éloignés ou parfois jamais intégrés dans un cursus scolaire ordinaire. Durant mes 5 années de formation dans ce centre thérapeutique de jour pour enfants, j'ai pu me rendre compte de la complexité à accompagner ces enfants dans leurs différents développements, que ce soit au niveau cognitif, social ou psychomoteur, etc. Certains d'entre eux rencontraient tellement de difficultés de comportement à se mêler au groupe ou à aborder les apprentissages scolaires qu'ils auraient sûrement perturbé une classe ordinaire.

Il est bien clair que si nous avons tous les moyens nécessaires à disposition, autant financiers qu'en ressources humaines, et des environnements structurels adaptés, nous pourrions constater les bénéfices qu'un milieu scolaire ordinaire offre aux enfants à besoins particuliers tels que ceux que nous accueillons, dans leur grande majorité.

Malheureusement, comme notre recherche l'a démontré, nous ne pouvons que constater la déception, le mécontentement, le ras-le-bol et l'épuisement que la plupart des acteurs de l'intégration scolaire ressentent. Les premiers qui en subissent les conséquences sont les enfants à besoins particuliers.

Actuellement, le système scolaire n'est pas favorable à l'accueil de ces enfants dans les classes ordinaires. Cela demanderait une réforme importante et en profondeur de ce système. Il faudrait changer cette vision que je considère comme archaïque qui utilise une seule et même méthode pour des enfants différents. En d'autres termes, vouloir éduquer, former les enfants tous de la même manière, sans tenir compte de la



spécificité de chacun. Alors à ce moment-là cette intégration scolaire serait bénéfique pour tout le monde mais surtout pour ces enfants à besoins particuliers.

Malgré mes propos et après toutes les lectures effectuées dans ce travail, je pense tout de même que la solution est à l'intégration scolaire de tous ces enfants à besoins particuliers, mais les moyens nécessaires, à plusieurs niveaux, doivent être mis à disposition de tous les acteurs entourant cette intégration scolaire.

8.2.2 Positionnements d'Ali

Au niveau professionnel, j'étais confronté à la prise en charge d'enfants à besoins particuliers dans un milieu scolaire ordinaire. Actuellement, je travaille en tant qu'éducateur social dans un centre spécialisé accueillant des enfants présentant différents troubles. Dans les deux contextes, ma mission principale consistant à favoriser l'intégration des enfants dont j'ai la charge.

Le travail de Bachelor m'a donné l'opportunité de m'intéresser davantage à la l'intégration scolaire et m'a amené à effectuer des recherches en lien avec cette thématique. D'une part, je me suis imprégné de diverses littératures pour élargir mon champ de vision et approfondir mes savoirs sur les différents aspects de l'intégration scolaire. D'autre part, les entretiens que nous avons menés avec des professionnels et des familles ont apporté un complément intéressant à la théorie, notamment sur comment se pratique cette intégration sur le terrain, sur ses facteurs de « réussite » et sur ses effets, positifs et négatifs.

Les entretiens avec les enseignantes m'ont permis de me rendre compte de la multiplicité des mesures intégratives, mais ils m'ont également fait prendre conscience des limites de certaines de ces mesures, particulièrement au niveau des compétences scolaires des élèves intégrés.

Le caractère réflexif de la démarche de notre travail de recherche m'a incité à prendre du recul et a fait émerger des interrogations et des prises de conscience quant à la posture à adopter et l'attitude à m'approprier lors de la prise en charge d'un enfant à besoins particuliers en vue de son intégration scolaire, voire même sociale.

Je ressors enrichi de ce travail de recherche ; néanmoins, avec un constat amer : nous sommes loin, très loin, d'une école pour tous.

8.3 Principaux enseignements

Ce travail de mémoire a approfondi et élargi nos connaissances sur un sujet qui nous concerne tout particulièrement, grâce à des lectures, des aspects théoriques, et des entretiens enrichissants sur le terrain avec les différents acteurs rencontrés. En effet, comme indiqué plus haut, nous travaillons actuellement en étroite collaboration avec des enseignants spécialisés dans un milieu scolaire. Ce projet nous a permis de mieux nous rendre compte de tous les aspects de leur profession et de la complexité qui peut entourer l'intégration scolaire.

Les problématiques sociales sont souvent complexes comme nous avons pu l'apprendre durant nos quatre années de formation à l'HES-SO à Sierre. Il est difficile de tout connaître, de tout savoir dans ce domaine. Celui-ci reste en constante évolution et n'est pas une science exacte. Ce travail de Bachelor nous a appris une méthodologie de recherche. Nous pourrions à tout moment nous y référer lors des nombreuses problématiques sociales que nous ne manquerons pas de rencontrer dans notre proche avenir professionnel.

8.4 Mot de la fin

L'intégration scolaire est un thème passionnant, en pleine mutation et avec encore beaucoup de défis à relever. Il a été difficile dans ce travail d'aborder tous les aspects liés à cette thématique et d'en connaître tous les aboutissements. Toutefois, nous espérons avoir pu amener par ce travail de recherche quelques éclaircissements et partager notre point de vue.

Il est bien sûr louable de vouloir intégrer tous les enfants à besoins éducatifs spécifiques dans un milieu scolaire ordinaire, et ce malgré les spécificités de chacun. Cela amènerait à une certaine prise de conscience du handicap, permettrait une ouverture face à la différence mais aussi d'apprendre à vivre ensemble. Le discours officiel va dans ce sens. Monsieur Philippe Nendaz, chef de l'Office de l'enseignement spécialisé, a affirmé que « la présence d'élèves différents au sein d'un établissement scolaire enrichit plus qu'elle ne contraint. » (NENDAZ, in PANCHAUD MINGRONE & LAUPER 2001 : 25).

Par ailleurs, la ratification par la Suisse de la convention des Nations unies, relative aux droits des personnes en situation de handicap, (cf. point 2.2.7) pourrait amener à un changement de paradigme. Bientôt, nous ne parlerions plus d'intégration mais bel et bien d'inclusion scolaire. Cela ouvrirait la voie vers une école inclusive garantissant le droit de chaque enfant d'aller à l'école de son choix tout en étant sûr de bénéficier des aménagements et des adaptations nécessaires en vue de sa scolarisation. L'article 24 de la convention stipule en effet que « les états partis veillent à ce que les personnes handicapées bénéficient, au sein du système d'enseignement général, de l'accompagnement nécessaire pour faciliter leur éducation effective. »⁵

L'école inclusive tient son origine de « l'éducabilité de l'enfant ; c'est l'idée que la personne en situation de handicap possède un potentiel d'apprentissage qu'il convient de déceler et de développer ensuite. » (BATAILLE & MIDELET, 2014 : 11).

Cette école inclusive n'est réalisable que si les moyens matériels et en terme de ressources humaines sont mis à disposition ; et uniquement si un encadrement de qualité est mis en place pour accueillir les enfants à besoins éducatifs spécifiques dans un contexte scolaire régulier.

⁵ Source <https://www.admin.ch/opc/fr/classified-compilation/20122488/>

En conclusion, nous sommes persuadés que l'inclusion scolaire est favorable aux enfants en difficultés, et ce à différents niveaux : sociocognitif, habileté sociale et des apprentissages scolaires.

En conclusion, nous sommes persuadés que l'inclusion scolaire est favorable aux enfants en difficultés, et ce à différents niveaux : sociocognitif, habileté sociale et des apprentissages scolaires.



9 BIBLIOGRAPHIE

9.1 Articles

BAUMBERGER, B. & DOUDIN, P.-A. (2009). Du côté des élèves : Etudes de l'usage des mesures pédagogie spécialisée en Suisse latine. *Formation et pratiques d'enseignement en question*, N°9, 117-134

DOUDIN, P.-A., CURCHOD-RUEDI, D. & BAUMBERGER, B. (2009). Inclure ou exclure des élèves en difficulté : quelles conséquences pour les enseignantes et les enseignants ?, *Formation et pratiques d'enseignement en question*, N°9, 11-31

GARDOU, C. (1998). L'intégration scolaire des enfants handicapés au seuil d'une nouvelle phase. Ou comment passer des intentions aux actes. *Revue Européenne du Handicap Mental*. Vol 5. N° 17. Page 4.

GREMION, L. & PARRATE, M. (2009). Intégration scolaire : de quoi parle-t-on au juste ? Une étude de cas dans un collège secondaire, *Formation et pratiques d'enseignement en question*, N°9, 159-178

LANTIER, N. [et al.]. (1994). Enfants handicapés à l'école : des instituteurs parlent de leurs pratiques. Langres : Ed. L'Harmattan. 245 p. (Cresas n°11)

NOËL, I. (2009). À qui profite l'intégration ? Intégration scolaire d'enfant en situation de handicap : perception par les enseignants et les enseignants titulaires des apports pour les autres enfants de la classe, *Formation et pratiques d'enseignement en question*, N°9, 177-197

PILGRIMS, G. (2009). Contraintes et libertés d'action en classe spécialisée : leurs traces dans la motivation des élèves à apprendre les mathématiques. *Formation et pratiques d'enseignement en question*, N°9, 135-158

RAMEL, S. & LONCHAMPT, S. (2009). L'intégration au quotidien : les représentations des enseignantes et des enseignants au sein d'un établissement scolaire. *Formation et pratiques d'enseignement en question*, N°9, 47-75

SESAF (2007). *Phase de transition. Directives du Service de l'enseignement spécialisé et de l'appui à la formation concernant les prestations de la direction de l'établissement scolaire DGEO et du Service PPLS liées aux classes officielles de l'enseignement spécialisé (COES)*. Lausanne : SESAF Vaud.

SÖDER, M. (1981). Les chemins de la participation, *Courrier de l'Unesco*, N° spécial à l'occasion de l'année internationale des personnes en situation de handicap, 20-23

UNESCO (1994). Déclaration de Salamanque et cadre d'action pour l'éducation et les besoins spéciaux. Paris : Education spéciale, Division d'Education de base.

9.2 Cours

DARBELLAY, K. (2014). *Recueil des données : l'entretien de recherche*, cours du module TB. Sierre : HETS, HES-SO Valais. Non publié.

GASPOZ, V. (2013). *Handicap et droit à l'égalité*, cours du module E9 ES. Sierre : HETS, HES-SO Valais. Non publié.

SIERRO, C. (2012). *Ethique et déontologie*, cours du module B6. Sierre : HETS, HES-SO Valais. Non publié

SOLIOZ, E. (2014). *Les outils de recueil des données*, cours du module TB. Sierre : HETS, HES-SO Valais. Non publié.

ZBINDEN, B. (2013). *Le modèle PPH : Approche environnementale du handicap*, cours du module E9 ES. Sierre : HETS, HES-SO Valais. Non publié.

9.3 Lien vers l'image de la page de garde

http://www.vd.ch/index.php?eID=tx cms showpic&file=uploads%2Fpics%2Fchaise_roulante-Fotolia_47085289_XS.jpg&md5=9d64c5aa83ff2eec5f7fa032a30e7f9f6e0499e9¶meters%5B0%5D=YTo0OntzOjU6IndpZHRoljtzOjM6IjgwMCI7czo2OiJoZWlnaHQiO3M6MzoiODAw¶meters%5B1%5D=ljtzOjc6ImJvZHIUYWciO3M6NDI6Ijxib2R5IGlnQ29sb3I9IiNmZmZmZmYiIHNO¶meters%5B2%5D=eWxlPSJtYXJnaW46MDsiPiI7czo0OiJ3cmFwIjtzOjM3OiI8YSBocmVmPSJqYXZh¶meters%5B3%5D=c2NyaXB0OmNsb3NlKk7Ij4gfCA8L2E%2BIjt9 [Page consultée le 9 septembre 2014]

9.4 Livres

AUGER, M.-T. & BOUCHARLAT, C. (2006). *Elèves « difficiles » profs en difficultés*. Namur : Erasme

BATTAILLE, P. & MIDELET, J. (2014). *L'école inclusive : un défi pour l'école*. Issy-les-Moulineux : ESF

BLANCHET, A. & GOTMAN, A. (2007 (2014, 2^{ème} ed.)). *L'enquête et ses méthodes : l'entretien*. Paris : Armand Colin

BLESS, G. & BÜRLI, A. (1994). *L'intégration scolaire des élèves handicapés : exemples en Suisse*. Lucerne : Edition SZH/SPC

CHAUVIÈRE, C. & PLAISANCE, E. (2000). *L'école face aux handicaps : Education spéciale ou éducation intégrative ?* Paris : Presses Universitaires de France

DALLA PIAZZA, S. (2012), sous la direction de. *Un enfant handicapé : égaliser ses chances*. Paris : L'Harmattan.



DOUDIN, P.-A. & RAMEL, S. (2009). Intégration et inclusion scolaire. Du déclaratif à leur mise en œuvre. Neuchâtel : Conférences des directeurs des Hautes écoles pédagogiques et institutions assimilées de Suisse romande et du Tessin.

DUCHESNE, S. & HAEGEL, F. (2005). L'enquête et ses méthodes : l'entretien collectif. Paris : Armand Colin.

GUILLEMETTE, F, LUCKERHOFF, J. & BARIBEAU C. (2010), sous la direction de. *Entretien de groupe : concepts, usages et ancrages I* IN Recherches qualitatives. Volume 29, numéro 1

JECKER-PARVEX, M. (2007). Nouveau lexique sur le retard mental et les déficiences intellectuelles. Lucerne : CSPA

LEONARD, R. (2013). Une école pour tous. L'intégration des enfants handicapés ou en difficulté. Montréal : CHU Sainte-Justine.

LE PETIT LAROUSSE ILLUSTRÉ (2008).

LOUIS, J.-M. & RAMOND, F. (2013). Scolariser l'élève handicapé. Paris : Dunod, 2nd éd.

PANCHAUD MINGRONE, I. & LAUPER, H. (2001). Intégration : l'école en changement. Berne : Paul Haupt.

QUIVY, R. & VAN CAMPENHOUDT, L. (2011). Manuel de recherche en sciences sociales. Paris : Dunod

SAUCE, S. (1996). Le Miroir Brisé, l'enfant handicapé, sa famille et le psychiatre. Paris, Calmann-Levy, Le passé composé

THÉRIAULT, Ch. (2007). Faciliter l'intégration et l'inclusion des enfants ayant des besoins particuliers. Québec : Québecor

TREMBLAY, Ph. (2012). Inclusion scolaire : Dispositifs et pratiques pédagogiques. Bruxelles : De Boeck.

ZAFFRAN, J. (2007). Quelle école pour les élèves handicapés ?. Paris : La Découverte.

9.5 Sites Internet

CANAT, S. (2005). Quels besoins scolaires spécifiques pour accueillir des enfants ayant des troubles du comportement et du caractère ? [page web]. Accès : <http://dcalin.fr/publications/canat.html> [page consultée le 23 juillet 2014]

<http://www.espoir54.org/spip.php?article21> [Page consultée le 14 septembre 2015]

http://www.insieme-ge.ch/wp-content/uploads/2014/01/tire_a_part_integration_scolaire.pdf [Page consultée le 8 novembre 2015]

http://www.publidoc.vd.ch/guestDownload/direct?path=/Company%20Home/VD/CHANC/SIEL/antilope/objet/CE/Communiqué%20de%20presse/2014/01/453334/Dossier_de_presse_loi%20sur%20la%20pedagogie%20specialisee%2020%2001%202014_20140120_1098927.pdf [Page consultée le 14 septembre 2015]

<http://www.sz.ch/fr/Plateforme-dinformation-pour-la-pdagogie-spcialise-en-Suisse/Pdagogie-spcialise-scolaire/Intgration-scolaire/page34008.aspx> [page consultée le 9 septembre 2014]

http://www.vd.ch/fileadmin/user_upload/organisation/dfj/dgeo/fichiers_pdf/LEO_Version_adopt%C3%A9e_GC.pdf [Page consultée le 10 novembre 2015]

http://www.vd.ch/fileadmin/user_upload/organisation/dfj/sesaf/LPS/LPS_417_31.pdf [Page consultée le 7 novembre 2015]

<http://www.vd.ch/themes/formation/pedagogie-specialisee/> [page consultée le 9 septembre 2014]

<http://www.vd.ch/themes/formation/pedagogie-specialisee/enseignement-specialise/> [Page consultée le 6 novembre 2015]

<https://www.admin.ch/opc/fr/classified-compilation/20122488/> [Page consultée le 22 février 2016]

UNESCO – Unites Nations Educational Scientific and Cultural Organization, (2014). L'éducation inclusive. [page web]. Accès : <http://www.unesco.org/new/fr/education/themes/strengthening-education-systems/inclusive-education/> [page consultée le 23 juillet 2014]

9.6 Travaux de mémoires

BRON, C. (2008). Intégration d'enfants en situation de handicap en classe enfantine ordinaire : quelles pratiques professionnelles ? HES-SO Valais.

CAMPOSO, M. & BÜHLER, A.-C. (2012). Intégration scolaire des enfants présentant des troubles du comportement. EESP Lausanne

HENRY, N. & NEURY, I. (2009). La place de l'éducateur social dans l'intégration scolaire des enfants souffrants de troubles du comportement : quels sont les moyens d'intervention auprès de ces élèves ? EESP Lausanne

NOËL, I. (2014). Jeunes enseignants en transition entre formation et emploi : le défi de l'accueil d'élèves présentant des besoins particuliers, du sens à la mise en actes.

Thèses de Doctorat présentés à la Faculté des Lettres de l'Université de Fribourg (Suisse).



10 ANNEXES

Annexe 1 : tableau des mesures d'aide et d'enseignement spécialisé en Valais.

Annexe 2 : Grille d'entretien A destinée aux enseignants titulaires

Annexe 3 : Grille d'entretien B destinée aux enseignants spécialisés titulaires

Annexe 4 : Grille d'entretien C destinée aux enseignants spécialisés dans les classes « ordinaires »

Annexe 5 : Grille d'entretien D destinée aux familles

Annexe 6 : Charte de groupe

Annexe 7 : Fiche explicative du projet

Annexe 8 : Formulaire de consentement

Annexe 9 : Lettre pour les familles

Annexe 10 : Tableau d'analyse des entretiens des familles

Annexe 11 : Tableau d'analyse des entretiens des enseignantes titulaires et spécialisées